



Educação Unisinos

E-ISSN: 2177-6210

revistaeduc@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Brasil

Gomes de Oliveira Bispo, Joelma; Regina Soares, Sandra
O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes
universitários
Educação Unisinos, vol. 21, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 81-89
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449650489010>

- 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

O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes universitários

The role of basic school in the initial formation of teachers: Professors' representations

Joelma Gomes de Oliveira Bispo¹
Universidade do Estado da Bahia
joelma.bispo@yahoo.com.br

Sandra Regina Soares¹
Universidade do Estado da Bahia
ssoares@uneb.br

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi conhecer as representações de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e a prática profissional. O estudo de natureza qualitativa contou com a participação de cinco sujeitos, docentes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os dados foram obtidos mediante a técnica da entrevista semiestruturada e foram tratados de acordo com a análise de conteúdo do tipo temática (Bardin, 1977). Dentre os principais achados, destacam-se a concepção de escola como espaço de mera experimentação da docência, portanto, de aplicação das teorias ensinadas na universidade, e a percepção de que a articulação entre o ensino e o contexto da prática profissional é responsabilidade específica do componente Pesquisa e Estágio.

Palavras-chave: formação inicial, relação teoria e prática, contexto profissional.

Abstract: This article presents the results of a Masters research whose goal was to understand the representations of teachers in an undergraduate class of pedagogy about the relationship between the theory in action, in the initial formation of teachers and their professional practice. The study of qualitative nature involved five subjects, all teachers in an undergraduate class of pedagogy in a public university. The data were obtained using a technique of semi-structured interviews and were treated following the themed content analysis (Bardin, 1977). Among the main findings, the highlights are the conception of the school as a space of mere teacher's experimentation, therefore, a space for applied theories learned in the university, and the perception that the articulation between teaching and the professional context is a specific responsibility of the component Research and Internship.

Keywords: initial formation, relationship between theory and practice, professional context.

¹ Universidade do Estado da Bahia. Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, 41150-000, Salvador, BA, Brasil.

Reflexões introdutórias

A formação inicial de professores constitui uma etapa relevante da profissionalização docente na qual conjectura-se que o formando tenha acesso a um conjunto de conhecimentos científicos e acadêmicos sobre a profissão, mediante um processo de reflexão, discernimento e compreensão de situações problemáticas do contexto da prática profissional e a construção de caminhos para seu enfrentamento (Tardif, 2002). Nesse sentido, o processo formativo se desenvolve em uma instituição universitária habilitada para autorizar o exercício profissional de um sujeito (Marcelo Garcia, 1999; Ramalho *et al.*, 2004).

Essa formação se configura como a “primeira etapa de um empreendimento de formação contínua” (Canário, 2000, p. 2), o que pressupõe, por parte dos formadores, clareza sobre o sentido da profissão docente, sobre os saberes acerca da docência que precisam ser construídos nessa primeira etapa, e, por parte da instituição, a garantia das condições necessárias para a sua qualidade de forma que os futuros professores respondam adequadamente às demandas do contexto social e escolar. Em outros termos, que sejam capazes de assumir de forma crítica, criativa e comprometida as tarefas que lhes competem, dentre as quais a de intervir e promover o desenvolvimento das crianças e jovens que estarão vinculados ao seu trabalho; de trabalhar em grupo e, ainda, a de lidar com as adversidades próprias do trabalho pedagógico.

A despeito do acúmulo de estudos, como os referidos anteriormente, que estabelecem conceitualmente a perspectiva da profissionalização da formação inicial do professor, o seu processo de efetivação continua sendo alvo de muitas reflexões e discussões. Estudiosos e especialistas, especialmente dos países da América do Norte, formularam documentos com críticas contundentes aos modelos de formação de professores; às dimensões e fundamentos que orientam as propostas curriculares; à descontextualização dos conteúdos trabalhados nos cursos de formação de professores assim como, ao distanciamento entre essa formação e a profissão.

Em essência, estava em questão a contribuição da universidade para a formação de professores, profissão de natureza complexa e desafiante, ainda mais diante das profundas transformações por que passam as sociedades contemporâneas, marcadas pela revolução das tecnologias de comunicação, pelo aumento das desigualdades sociais, pela fragilidade dos vínculos familiares, pela elevação da violência doméstica e social, que impactam fortemente o cotidiano escolar.

O movimento pela profissionalização docente incidiu na formulação de novas políticas de formação de professores em especial, nos países da América do Norte que visavam

concretizar cinco principais objetivos (Tardif, 2002, p. 278-285), quais sejam: tornar a formação de professores mais sólida intelectualmente, sobretudo, através de uma formação universitária de alto nível, que seria correspondente ao mestrado, no tempo estimado de cinco anos; reconhecer, entre os professores, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade; instaurar normas de acesso à profissão; estabelecer uma ligação mais efetiva entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas; contribuir para que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores.

No Brasil, esse movimento repercutiu na concepção de diversas peças legais, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica- (DCNFP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia que expressam claramente orientações que convergem na direção desse processo.

Destacam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP), a orientação no sentido de que prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor e aquela de que

[...] a reflexão crítica acerca do contexto do trabalho, da investigação e da gestão dos processos educativos de forma articulada e indissociável; compreensão de que a escola é espaço de produção coletiva [...] e que as instituições de formação trabalhem em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (Brasil, 2002).

Entretanto, a despeito dessas orientações legais, diversos estudos no campo da formação de professores (Gatti, 2009; Andrade, 2006; Barreto, 2007; Moniz, 2010) apontam que muitos são os desafios para concretização de uma formação na perspectiva da profissionalização. Esses estudos revelam que o distanciamento entre a teoria e a prática, entre a formação e o contexto escolar, ainda, prevalece nos cursos de formação de professores.

Romper com modelos e práticas de formação que reproduzem essa realidade é uma necessidade urgente no contexto brasileiro. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) entre 2007 e 2011 denunciam a situação alarmante desse nível de ensino. Também são assustadores os dados divulgados no censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) que mostram um total de 14 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos que não

sabem ler e escrever, portanto, o acesso aos bens culturais e científicos, historicamente produzidos, continua sendo um privilégio de poucos. A formação de professores não vai solucionar todos esses problemas, mas certamente, é um dos fatores indispensáveis para a inversão dessa realidade. Isso requer das instituições superiores que formam professores muito mais que mudanças nas propostas curriculares, reflexões sistemáticas sobre o fazer dos docentes universitários e mudanças nas estratégias adotadas ao longo da formação inicial.

Marcelo Garcia (1999) concebe a vinculação entre formação inicial e o desenvolvimento organizacional da escola como um princípio norteador dos projetos de formação do professor. Esta concepção mostra a necessidade de avançarmos em pesquisas que contribuam para uma melhor compreensão desses processos. Os estudos no campo da educação sobre os desafios dos cursos de formação de professores defendem novos desenhos curriculares que valorizem o contexto da prática profissional, que possibilitem a construção de conhecimentos sobre a profissão fundada em bons referenciais teóricos e práticas que oportunizem o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais complexas, imprescindíveis para uma atuação reflexiva, investigativa e protagonista dos futuros professores da escola básica. Assim espera-se que os cursos de licenciaturas favoreçam experiências nas quais a teoria seja tomada como fundamento para investigação e reflexão crítica sobre os desafios da prática. Tais questões não parecem ser possíveis se a articulação entre os cursos de formação e a escola, numa perspectiva dialógica e construtiva, não for efetivamente assumida.

Em face dessa problemática, a pesquisa que deu origem a este artigo assumiu como objetivo conhecer as representações de professores de um curso de Pedagogia acerca da relação entre a teoria trabalhada na formação inicial de professores e o campo da prática profissional. O estudo, de natureza qualitativa, adotou a abordagem das representações sociais. A opção por essa abordagem se deu em função de que essas representações, conforme Moscovici (2010), construídas e compartilhadas por um grupo, conscientemente ou não, orientam as práticas dos seus membros, no caso em questão as práticas educativas dos docentes formadores de futuros professores. Cabe destacar que as representações sociais, segundo Jodelet (1989), são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989, p. 36). Formam-se a partir da interação dialética entre o individual e o social, entre a atividade psicológica e as condições sociais, entre as experiências particulares e afetivas dos indivíduos e os sistemas políticos, culturais, ideológicos e institucionais mais amplos.

A referida pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada junto a cinco docentes de um curso de Pedagogia de uma universidade pública. Os dados foram tratados mediante a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Neste artigo abordaremos um recorte do estudo contemplando resultados relacionados à maneira como os professores participantes da pesquisa concebem a escola na formação inicial de pedagogos.

Concepções de formação de professores e de sua relação com a escola

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

As concepções de formação, para Rodrigues (2006), podem ser classificadas em duas vertentes. A primeira vertente reúne concepções que concorrem para a formação de professores como técnicos ou reprodutores de teorias essencialmente formuladas por especialistas. A segunda vertente engloba concepções de formação de profissionais pautadas no desenvolvimento da autonomia e do comprometimento dos estudantes e também do docente, guiadas por uma considerável “responsabilidade ética e moral, englobando as dimensões afetivas e interpessoais de sua intervenção, assim como o impacto social de sua função” (Carbonneau, 1993, p. 120).

Nessa mesma perspectiva de compreensão dos processos formativos dos docentes, Ramalho *et al.* (2004) concebem dois grandes modelos, a saber, o Modelo Hegemônico da Formação (MHF) e o Modelo Emergente de Formação (MEF). A rigor, essa é apenas uma organização didática que pode favorecer o processo de reflexão sobre um conjunto de práticas formativas mais inclinadas para uma perspectiva ou para outra.

O modelo hegemônico de formação (MHF) de professores privilegia o domínio de conteúdos disciplinares, os quais devem ser memorizados pelos sujeitos em formação para futura aplicação. Analisando os pressupostos que orientam esse modelo formativo, Ramalho *et al.* (2004) destacam as seguintes características: centrado no treinamento de habilidades; com abordagem dos

conteúdos de forma descontextualizada da realidade profissional; com evidente dicotomia entre teoria e prática e realização dos estágios concentrados no final do curso.

Nesse modelo, a lógica instituída de aplicação de conhecimento que orienta a prática de formação de professores, como evidenciado anteriormente, privilegia o domínio de conceitos com intenso investimento no estudo de teorias que são concebidas como verdades universais, sem tomá-las como referenciais para compreensão da prática o que exigiria que fossem contextualizados e relacionados tanto com outros conhecimentos quanto com os desafios do próprio contexto escolar. Assim, a escola, é concebida como espaço de aplicação do conhecimento aprendido no âmbito da universidade e não de problematização e compreensão dos elementos da prática profissional.

Ao discutir a cultura formativa das instituições universitárias, Barnett (2005) critica a lógica teoricista que impede o sujeito em formação de produzir conhecimento de forma integrada. Coloca em evidência a insuficiência desse tipo de perspectiva de formação que, baseada no dever ser, idealiza processos que contribuem para a construção de um ideal de educação, de homem e de sociedade sem refletir sobre os condicionantes e os determinantes da realidade.

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

Tal perspectiva se coaduna com o Modelo de Formação Emergente (MEF), no qual o perfil profissional envolve, conforme Bar (1999) citado por Ramalho *et al.* (2004, p. 101): atitude democrática, convicção de liberdade, responsabilidade e respeito por todas as pessoas e grupos humanos; princípios éticos sólidos, expressos em autênticas vivências de valores; sólida formação pedagógica e acadêmica; autonomia pessoal e profissional; ampla formação cultural, com real compreensão das questões do seu tempo e do seu contexto, que lhe possibilite enfrentar com acerto e segurança os diversos desafios culturais; capacidade de inovação e criatividade.

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

Para isso, Barnett (2005) advoga um ensino baseado em uma epistemologia que contribua para que os

graduandos possam lidar com o mundo das incertezas, capacitando-os para uma atuação profissional, ética e solidária na qual o ser seja mais importante do que o saber.

Nessa mesma direção, Sanjurjo (2012), ao tratar dos impactos da formação inicial na vida profissional do docente, enfatiza que, para haver uma mudança nesse processo, é necessário que os professores formadores possam “*comprender más acerca de cómo se construye el conocimiento práctico y cómo se lo puede favorecer desde la formación sistemática*” (Sanjurjo, 2012, p. 12), supondo uma mudança de cultura dentro da pedagogia universitária.

Essa compreensão traduz a necessidade de “novas pedagogias, novos processos de construção e difusão de conhecimento científico [...] novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais” (Santos, 2004, p. 40), fomentando debates que ressaltem a responsabilidade e a sensibilidade dessa instituição com as demandas contemporâneas.

Contudo, a forma como esses conteúdos são trabalhados é fundamental. Assim, para conhecer a dinâmica instituída, é imprescindível a construção de conhecimentos sobre a prática, marcada pela crítica constante à teoria e ao contexto, favorecendo novas formas de explicação da realidade.

Colocar em andamento um processo formativo com base nesse modelo (MEF) requer a inserção de dispositivos que favoreçam a construção do conhecimento prático referente à profissionalização docente, ou seja, a constituição de espaços curriculares nos quais os sujeitos possam desenvolver uma perspectiva de trabalho coletivo, aprender com o outro em interação, vez que, “na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação” (Contreras, 2002, p. 79). Para Zeichner (1993),

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

Tal modelo formativo investe em estratégias formativas que possam aproximar os futuros professores de situações do campo profissional, tal como propõe Nóvoa (2009), adotando a própria profissão como viés articulador, promovendo situações didático-pedagógicas que contemplem relatos de prática, contatos sistemáticos com bons professores, bem como a experimentação da docência na sala de aula. Nessa direção, Vaillant e Marcelo Garcia (2012) apontam algumas estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento da aprendiza-

gem da prática profissional: a gravação de situações de ensino, a análise e a reflexão sobre a prática, a observação de práticas, o compartilhamento e a socialização sistemática de experiências profissionais, bem como estudos e análise de casos que permitam a aproximação de exemplos autênticos das práticas profissionais. Por sua vez, Sanjurjo (2012) menciona algumas estratégias que contribuem para esse fim, dentre elas a oficina e o trabalho com narrativas autobiográficas.

A construção do conhecimento profissional coloca em evidência o papel da escola no processo formativo, na medida em que a construção das competências profissionais é “um processo multidimensional, individual e coletivo ao mesmo tempo, sempre contingente, ou seja, dependente de um contexto e de um projeto de ação.” (Canário, 2000, p. 9). Assim, no modelo MEF a escola é assumida como espaço a ser analisado, explorado, pesquisado ao longo da formação, uma vez que essa instituição é uma “organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, modos de funcionamento e resultados educativos muito diferentes” (Canário, 2005, p. 53). É um espaço permeado por ações que representam micro-decisões e escolhas, conscientes ou não, dos sujeitos que o constituem. Marcelo Garcia (1999) reitera que a formação capaz de preparar professores profissionais é aquela que “adota como problema e referência o contexto próximo dos professores, aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola” (Garcia, 1999, p. 28).

Nessa ótica, o professor profissional é aquele que é capaz de atuar em seu contexto de trabalho de forma autônoma e responsável, bem como, de inovar o currículo e a prática escolar com vistas a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos inseridos na escola básica. Dito de outro modo, o professor é concebido como sujeito produtor de conhecimento, uma vez que “as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica.” (Zeichner, 2008, p. 541). Assim, os saberes pessoais e sociais, articulados com o conhecimento acadêmico e experiencial, geram novas possibilidades de problematização e ressignificação.

Para Carbonneau (1993, p. 117) “o contexto da prática pode certamente ser modificado na medida em que ele depende de decisões políticas e administrativas”, processo que requer uma ação intencional e autônoma dos profissionais dotados de um conjunto de conhecimentos específicos da profissão. Conhecer e refletir, durante a formação inicial, sobre a escola, sua organização, seu projeto político-pedagógico e como ela contribui para que os formandos aprendam que a ação autônoma dos

profissionais resulta de uma mudança de postura, de atitude que, conseqüentemente, catalisará processos de inovação e de mudança da escola para fazer frente aos desafios contemporâneos.

Desse modo, assumir a investigação, a crítica e a reflexão sobre e a partir da escola, por meio de experiências significativas, favorece “um processo de dupla mobilização: mobilizar, para o investimento na ação, os saberes teóricos e formular (investimento no trabalho teórico) os saberes adquiridos por via experiencial” (Canário, 2005, p. 128).

Desenvolver práticas formativas nessa direção implica romper as barreiras históricas existentes entre a universidade e a escola básica, com o intuito de efetivar processos de parceria que contribuam para que a escola básica se torne efetivamente espaço de aprendizagem da profissão docente.

Essa perspectiva de formação aposta na construção de conhecimentos acadêmicos e pedagógicos, lado a lado, com a construção dos conhecimentos oriundos da prática docente acompanhada de profunda reflexão sobre o sentido do ser professor e sobre suas representações acerca de escola, ensino, aprendizagem, e a busca de superação da cultura acadêmica que distância a formação inicial do contexto da prática profissional.

Representações dos docentes participantes da pesquisa sobre o papel da escola básica no processo de formação inicial de pedagogos

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

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

[...] é esse o lugar da escola quando recebe o estagiário, de ajudá-lo a aprender a ser professor, porque ele não é ainda. Então, os professores experientes e a ambiência

da escola são extremamente formativos para esse sujeito que está ali se tornando um profissional da educação, no nível que a gente não consegue nos componentes anteriores e nos vários componentes. É o lugar daquele conhecimento de quem está na ação prática como professor. Que é outro nível conceitual sobre a prática. Que ele só consegue essa compreensão e esse conhecimento procedimental e o conhecimento conceitual sobre esse procedimento quando ele está como professor. Então, é um outro nível de conhecimento que a gente desejava que fosse desde o início, que a gente só vai conseguir aí (P02).

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

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

O momento do estágio, que poderia ser também um momento de experimentação da docência na perspectiva da pesquisa-ação, da investigação, passa a ser o momento de o estudante vivenciar, de forma concentrada, uma série de procedimentos que teriam mais significados se atravessassem todo o curso no sentido de garantir que o estágio, além de ser um período de experimentação da docência, também se constituísse em um momento rico de aprendizagem crítica das racionalidades que estão inseridas nas práticas.

[...] já tem que levar conhecimento, porque vai também praticar, e precisa saber fazer. Não é... Porque a gente está lidando com seres humanos! Ele não é uma coisa que você pode experimentar e dar errado e tudo bem. Então, eu acho que, por conta disso, a responsabilidade é muito grande. Então, estar casando essas duas coisas: saber

que ao mesmo tempo que esta aprendendo, já tem que saber. Já tem que saber fazer alguma coisa, não é? Não é assim o estagiário? Ele vai nessa perspectiva. E alguns vão muito conscientes de que não sabem fazer. E isso angustia, eu não sei se você, como professora de estágio, também percebe isso, isso angustia muito. Eu acho que, então, o nosso papel enquanto universidade é de estar trabalhando mais essas questões, principalmente desses. Não são todos, mas, dessa parte que vai muito insegura em relação a esse não saber fazer, que se perde mesmo (P03).

A concepção de escola numa perspectiva problematizadora, dialética e como espaço de construção de saberes permitiria aos licenciandos uma incursão nas situações educacionais de forma diferenciada, dando-lhes condições de compreender que o trabalho docente comporta situações rotineiras, mas, principalmente, situações inusitadas as quais requerem atitudes de um pesquisador em ação, que investiga alternativas, se inquieta com o instituído e tem competência para enfrentar as demandas que emergem nesse espaço.

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

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

Um saber que é construído a partir do desenvolvimento de competências complexas não se dá num processo simplório de idas ou de exploração da escola. Ao contrário disso, requer do professor que está aprendendo a ensinar a compreensão dos meandros da profissão, o tato necessário para lidar com as situações emergentes nos contextos. Segundo Pimenta e Lima (2004), “o estágio, ao contrário do que se propunha, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente,

entendida esta como atividade de transformação da realidade” (Pimenta e Lima, 2004, p. 45).

Uma formação baseada na lógica profissional, que concebe a escola como espaço de problematização e construção de saberes, parte da “análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão”, segundo Tardif (2002, p. 242), o que, concretamente, sugere uma imersão dos licenciandos na escola não em momentos pontuais da formação, mas ao longo dela, de forma sistemática, organizada, a partir de objetivos que estejam correlacionados com a formação de professores e que venham, de forma eficiente, garantir que sejam asseguradas aos professores as condições formativas para aprenderem a atuar na sala de aula e intervir nos contextos escolares. Logo, como aponta Zabalza (1989) exposto em Marcelo Garcia (1999), no geral, nos cursos de formação “[...] as práticas não são a prática no sentido restrito, mas, apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento que deriva da prática” (Zabalza, 1989 in Marcelo Garcia, 1999, p. 98). Tal situação fica notória quando uma das depoentes, ao falar da inserção dos estudantes na escola, aponta que:

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

O depoimento ilustra uma realidade que parece ainda predominar na formação de professores especialmente no curso ao qual integram nossos participantes, qual seja, uma abordagem mais genérica das questões, com pouco investimento na articulação com as práticas educativas, que delega ao estágio a responsabilidade da imersão dos estudantes no campo da prática profissional e mesmo nesse componente isso se dá de forma precária. Assim, ao invés de um aprendizado ao longo da formação, com efetiva possibilidade de relacionar os conhecimentos trabalhados nos diferentes componentes curriculares com o conhecimento profissional, extraído da realidade escolar. Confirmando a pertinência das críticas às licenciaturas, que, conforme Lüdke (2009),

[...] essas críticas giram em torno da necessidade de se romper com o modelo de formação, ancorado, de início, em rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, que visam a fundamentar os licenciandos na sua futura atividade docente. Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática

de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores (Ludke, 2009, p. 103).

O rompimento com tal modelo exige mais do que distribuir os estágios em dois ou mais componentes, formato que promove a aproximação do estudante com o contexto da prática profissional, mas resumindo-se a breves passagens dos estudantes em função da carga horária reduzida para dar conta do conjunto dos conteúdos previstos nas ementas. Para Gatti e Barreto (2009), na grande maioria dos Cursos de Pedagogia, os objetivos dos estágios não são claros, se configurando como uma atividade “à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que deve se integrar com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência.” (Gatti e Barreto, 2009, p. 119).

O estágio, na perspectiva de Pimenta e Lima (2004), é concebido como espaço importante para promover processos de investigação das práticas pedagógicas, contextualizando-as no tempo e no espaço, o que naturalmente requer referenciais teóricos pertinentes, mas exige dos formadores de professores o desapego às teorias que, por mais consistentes e críticas que sejam, se fornecidas aos futuros professores como informações a serem acumuladas, desconectadas dos desafios da prática, terminam por não fazerem sentido para os licenciandos.

Diante disso, entendemos, com as autoras citadas, que é preciso também rever a concepção vigente de estágio:

O estágio deixa de ser considerado um lugar específico do curso, passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de ser espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenhar desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta e as dificuldades (Pimenta e Lima, 2004, p. 55).

Nessa direção, reafirmamos a urgente necessidade de tornar concreta a proposição de diretrizes curriculares em que todos os componentes sejam teóricopráticos, outorgando-lhes a possibilidade de efetivarem processos de análise do trabalho docente, tendo a historicidade, a reflexão e a problematização como elementos indispensáveis. Importa, pois, que as competências e habilidades necessárias à profissão docente sejam objeto de todos os componentes, sendo, portanto, crucial o intercâmbio

entre o que se teoriza e o contexto profissional, com todas as suas nuances, limitações e possibilidades.

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

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

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

A realização das práticas de estágio nas escolas desarticulada de um projeto maior de formação que abarque a universidade e a escola coloca em relevo o descompasso entre o conhecimento acadêmico e as práticas sociais, bem como o tipo de relação utilitarista que a universidade promove com a escola. Atualmente as universidades contam com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que vem contribuindo para a inversão dessa lógica, favorecendo uma relação muito mais consistente, comprometida e de interação entre a escola e a universidade, contribuindo para que essa formação ocorra em contexto, com possibilidades de reflexão e sistematização dos saberes, desafios e limites do contexto escolar. Contudo, esse movimento é restrito a um grupo de estudantes contemplado pelos projetos, restando a sua maioria, relegada à formação intelectualista e sem foco na profissionalização docente.

Considerações finais

O estudo evidenciou que o contexto escolar ainda ocupa um lugar restrito e desqualificado nas representações dos docentes. Nesse sentido, a escola é percebida como espaço, principalmente, de experimentação da docência, de concretização das práticas de estágio, numa perspectiva aplicacionista das teorias estudadas, portanto de caráter utilitarista. E os professores em exercício, apesar de estarem envolvidos com a formação dos futuros profes-

sores, especialmente nas atividades de estágio, não são reconhecidos como coformadores, não são engajados no processo de problematização e avaliação das práticas. Tal engajamento contribuiria para a concretização do movimento da profissionalização docente em três sentidos: dos futuros professores, dos professores em exercício e dos professores formadores de professores. Isso evidencia que a universidade pode colaborar com as escolas, assim como as escolas e os seus agentes podem colaborar com a universidade, pois ambas são beneficiadas nos seus processos formativos e de fortalecimento da profissão.

A frágil compreensão da escola como espaço de problematização e construção de conhecimento sobre a docência se revela mesmo quando alguns participantes sinalizam incômodos diante da desarticulação da prática, justificada pela maioria, em função da escassez de tempo para abordar todo o conteúdo teórico previsto, o que aponta aparente contradição. As representações sociais, como sistemas de significação, comportam, necessariamente, contradições, pois elas são submetidas, conforme Abric (1994), simultaneamente, a duas lógicas: a cognitivo-subjetiva e a social. A lógica cognitiva remete ao aspecto psicológico do sujeito que constrói a representação a partir de suas experiências pessoais. A lógica social dá conta do contexto social no qual a representação se constrói e se transmite. Esse contexto influencia significativamente o processo pessoal, cognitivo.

Se as representações dos participantes não reconhecem a escola como espaço de construção de saberes pela via da pesquisa cotidiana e não assumem os professores em exercício como coformadores, é necessário compreendê-la a partir do contexto de sua produção. Como sabemos, as representações sociais são construídas lentamente, no interjogo entre as experiências pessoais e os contextos sociais, políticos e institucionais. Assim, as representações em foco têm estreita relação com a lógica curricular historicamente instituída da teoria como iluminação da prática, em que a tônica acaba sendo a fragmentação do conhecimento compartimentação das disciplinas. A culminância dessa tendência ocorre com a aplicação do conhecimento à realidade no período de estágio, esperando-se que o conhecimento adquirido na academia se encaixe na realidade e desconsiderando-se a possibilidade de os estudantes entenderem e conceberem a teoria como elemento para a compreensão dos problemas do campo da prática, reconhecidos e analisados de forma problematizadora.

O desenvolvimento de uma concepção de formação de professores que oriente o processo de articulação entre a universidade e a escola numa perspectiva colaborativa, como afirmam Anastasiou e Alves (2005), pressupõe uma tomada de decisão, tanto institucional como do coletivo

de professores, sobre o perfil de professores que se quer formar, a partir de ações colegiadas permanentes que viabilizem essa formação e o desenvolvimento da consciência da importância da formação de professores para a construção de outro *status* dessa profissão, assim como para a construção de uma educação básica qualificada.

Espera-se que as reflexões contidas neste texto possam contribuir para que os professores universitários que atuam nos cursos de licenciaturas contemplem outras possibilidades de estabelecer a relação entre a formação inicial e o contexto da prática profissional de forma a construir conhecimentos, competências e atitudes que capacitem os egressos a fazerem uma leitura de mundo, compreendendo a forma de ser, a cultura dos seus alunos, a dinâmica da comunidade e suas práticas sociais. Esse é certamente, um dos caminhos consistentes para uma larga compreensão do local onde se ensina, assim como a quem se ensina. Entretanto, não basta aumentar a quantidade de inserção, no contexto da prática profissional é fundamental garantir a qualidade dessas experiências, o que pressupõe a problematização, a reflexão e a sistematização analítica e fundamentada dessas experiências.

Referências

- ABRIC, J.-C. 1994. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J.-C. ABRIC (dir.), *Pratiques sociales et Représentations*. Paris, Presses Universitaires de France, p. 11-21.
- ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L.P. (orgs.). 2005. *Processos de Ensino em Universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville, UNIVILLE, p. 67-99.
- ANDRADE, R.R.M. de. 2006. *A formação de professores nas dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação entre os anos 1999 e 2003*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 82 p.
- BARDIN, L. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 279 p.
- BARNETT, R. 2005. *A Universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo, Ed. Anhembi Morumbi, 207 p.
- BARRETO, L.P. 2007. *Formação docente inicial: a percepção de professores*. Presidente Prudente, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista, 139 p.
- BRASIL. 2002. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília, DF, MEC.
- BRASIL. 2006. Resolução n. 01/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura. Brasília, DF, MEC.
- BRASIL. 2010. Resolução n. 04/2010. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, DF, MEC.
- CANÁRIO, R. 2000. A prática profissional na formação de professores. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/58628739/RuiCanario>. Acesso em: 20/08/2012.
- CANÁRIO, R. 2005. *O que é escola? Um "olhar" sociológico*. Portugal, Editora Porto, 208 p.
- CARBONNEAU, M. 1993. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et anglaises et américains. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1):33-57.
- CONTRERAS, J. 2002. *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez, 296 p.
- GATTI, B.A. 2009. A Formação de Professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(1):90-102.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E.S. 2009. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 293 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: 01/09/2015.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). [s.d.]. IDEB Resultados e Metas 2005, 2006, 2007, 2011. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf. Acesso em: 01/09/2015.
- JODELET, D. 1989. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. JODELET (dir.), *Les Représentations Sociales*. Paris, Presses Universitaires de France, p. 31-61.
- LÜDKE, M. 2009. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 1(1):95-108.
- MARCELO GARCIA, C. 1999. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 272 p.
- MONIZ, M.I. de A. de S. 2010. *A formação inicial de professores: um estudo de caso sobre a participação de estudantes de Pedagogia no Projeto Bolsa Alfabetização*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 253 p.
- MOSCOVICI, S. 2010. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7ª ed., Petrópolis, Vozes, 408 p.
- NÓVOA, A. (org.). 2009. *Professor-Imagens do Futuro*. Lisboa, Educa, 95 p.
- PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. 2004. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 296 p.
- RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. 2004. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre, Sulina, 208 p.
- RODRIGUES, M.Â.P. 2006. *Análise de práticas e de necessidade de formação*. Lisboa, Edições Colibri Artes Gráficas, 336 p.
- SANJURJO, L. (coord.). 2012. *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosário, Homo Sapiens Ediciones, 281 p.
- SANTOS, B. de S. 2004. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 89 p.
- TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Vozes, 328 p.
- VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. 2012. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, Editora UTFPR, 242 p.
- ZEICHNER, K.M. 1993. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, EDUCA, 131 p.
- ZEICHNER, K.M. 2008. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, 29(103):535-554.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Submetido: 24/03/2016

Aceito: 12/08/2016