

A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

THE INITIAL FORMATION OF TEACHERS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Marli Amélia Lucas Pereira¹

Marli André²

Resumo

Este artigo tece considerações a respeito da literatura produzida sobre formação inicial de professores. A literatura na área tem analisado aspectos que se relacionam com o que o professor necessita saber para ser um bom professor. Será discutido como os autores estão tratando o tema, principalmente no que se refere ao desenvolvimento profissional e à articulação entre universidade e escola. Compreendemos que ao estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor experiente. O desafio é o de pensar em uma formação inicial integrada ao contexto concreto onde o professor irá atuar.

Palavras-chave: Formação inicial; Desenvolvimento profissional; Articulação universidade e escola.

Abstract:

This article refers to literature concerning the initial formation of teachers. This literature has analyzed aspects related to what the teacher needs to know to be a good teacher. It will discuss about how the authors are dealing with the issue, mainly related to the professional development and articulation between university and school. We understand that when establishing the relationship between university and school in the initial formation of a teacher, it gives rise to the possibility that they will learn teaching within their future working environment, in collaboration with experienced teachers. The challenge presented is to think

¹ FAAT- Faculdades Atibaia/PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Atibaia, São Paulo, Brasil, email: marlilucas1@gmail.com

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC/SP, Mestre pela UNICAMP, Integrante do Grupo de Pesquisa “Processos Psicossociais na Formação do Professor da PUC-SP”, Coordenadora e professora no curso de Pedagogia-FAAT/Faculdades Atibaia

² PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Atibaia, São Paulo, São Paulo, Brasil, email: marli.andre@gmail.com

Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois em Urbana-Champaign (USA), Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC/SP, Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Processos Psicossociais na Formação do Professor da PUC-SP”

about a kind of initial formation integrated to the concrete context where the teacher will be working. .

Keywords: Initial formation; Professional development; University and school articulation

A formação inicial do professor: algumas considerações

De acordo com Gatti et al. (2010), cada vez mais a formação inicial de professores assume importância, por conta das exigências que são colocadas diante da educação básica na sociedade contemporânea. A literatura disponível na área tem analisado aspectos que se relacionam com o que o professor necessita saber para ser um bom professor. Como o desenvolvimento profissional é tratado na organização da estrutura dos cursos de Pedagogia? Qual seria a possibilidade para superar a dicotomia entre teoria e prática ainda presente nos cursos de formação inicial de professores?

No Brasil, temos uma importante contribuição no estudo de Gatti et al. (2010), que analisou as ementas dos cursos de Licenciaturas. Autores estrangeiros também colaboraram com essa discussão: Imbernón (2005), Nóvoa (2009), Zeichner (2010), Marcelo (2010), Vaillant (2010), Vaillant e Marcelo (2012).

Gatti et al. (2010) analisaram os currículos dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia e das Licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, na tentativa de obter um panorama do que estava sendo proposto como disciplinas formativas para o exercício da docência na educação básica. Os resultados apontaram que é preocupante a condição formativa oferecida nas Instituições de Ensino Superiores (IES) e que é urgente repensar as formas institucionais de sua oferta.

As Licenciaturas, na visão de Gatti et al. (2010), “[...] estão demandando um olhar específico dos gestores e especialistas em educação e um monitoramento mais adequado e forte” (p. 131). Para as autoras, é preciso que as instituições de ensino superior atentem para algumas questões que podem nortear novas ações dirigidas aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tais como: o currículo proposto tem característica fragmentária, apresentando conjunto disciplinar disperso; a análise das ementas revelou que, dentre as disciplinas, predominam as de caráter mais descritivo-teórico, que se preocupam menos em relacionar a prática com a teoria; a escola como instituição de ensino é elemento quase ausente nas ementas, o que pode levar a pensar em uma formação pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional vai atuar. Declararam que a parte curricular das Licenciaturas em

Pedagogia que deve propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação na escola e na sala de aula “[...] não contempla adequadamente esta formação, o que compromete, na base, a atuação desse licenciado como professor de crianças em seus primeiros passos na escolarização [...]” (GATTI et al., 2010, p.133).

Esse estudo revela que, no Brasil, é preciso que se invista na formação de professores para que essa formação saia do lugar secundário que ocupa, porque ainda é considerada como atividade inferior, pouco valorizada. Quais seriam as alternativas para mudar o quadro apresentado por Gatti et al. (2010)?

Alguns autores ajudam a aprofundar essa discussão, como Vaillant e Marcelo (2012), Marcelo (2010) e Vaillant (2010), que sinalizam possíveis encaminhamentos, sob a forma de questões: quais seriam as habilidades que os professores deveriam ter para terem sucesso no processo de ensino? Como fazer para que as propostas de formação sejam mais efetivas?

Para Vaillant e Marcelo (2012), quando se propõem cenários futuros, é preciso analisar o tipo de formação que os professores deveriam ter ao longo de sua trajetória como docentes. De acordo com os autores, muitos são os termos utilizados na literatura para designar a formação ao longo da vida, mas a expressão “desenvolvimento profissional docente” é a que define mais adequadamente o docente como profissional do ensino. Para os autores, embasados em Rudduck, desenvolvimento profissional docente é: “[...] A capacidade de um docente para manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes na análise dos dados” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 167).

O desenvolvimento profissional docente está fortemente associado com a concepção de formação permanente ou aprendizagem ao longo da vida e pode incluir possibilidades de melhoria da prática pedagógica.

Imbernón (2005) explica que a profissão docente desenvolve-se em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade, em contextos sociais que condicionarão a educação e que refletirão uma série de forças em conflito. Defende a necessidade de revisão da docência como profissão, associada a uma renovação na forma de educar, que requer uma redefinição importante da profissão docente, ou seja, “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2005, p. 12). Isso implica refletir a respeito de novas competências profissionais no debate sobre a profissionalização docente.

Diante de tais considerações, pergunta-se: quais seriam então as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? Imbernón (2005) aponta algumas linhas que devem orientar a formação, tais como: trabalhar o conhecimento, mas

também as atitudes; o processo de produção do conhecimento ser efetuado de forma mais interativa; ter como referência o interior da escola, partindo de situações problemáticas e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais; proporcionar oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente. Para Imbernón,

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto (IMBERNÓN, 2005, p. 17).

Nessa perspectiva, o professor precisa adquirir saberes e conhecimentos específicos, o que leva a supor que se devem propor, nos cursos de formação inicial do professor, diferentes estratégias e implementar uma nova concepção de professor que não pode ser efetivada sem o envolvimento e a colaboração dos docentes desses cursos.

Imbernón (2005) escreve que ser um profissional “[...] implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho [...]” (p. 25). Ser profissional da educação significa participar da emancipação de pessoas, segundo ele.

Para o autor, a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico. Os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática e, de acordo com Imbernón (2005), “[...] o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão na e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado” (p. 31). Então a competência profissional, nessa perspectiva, se desenvolverá na interação que se estabelece entre os próprios professores na prática da sua profissão. Ao destacar a importância da formação prática no desenvolvimento de competências profissionais, Imbernón (2005) explica que é necessário possuir

[...] diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (o que implicaria desenvolver habilidades metacognitivas) (IMBERNÓN, 2005, p. 33).

O eixo fundamental do currículo de formação deve ser aquele que desenvolve a capacidade de reflexão sobre a prática. Imbernón (2005) assevera que é preciso analisar a fundo a formação inicial do futuro professor, uma vez que “[...] a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a educação começam no início dos estudos que os habilitarão à

profissão [...]” (p. 55). É na formação inicial que se geram determinados hábitos e comportamentos que incidirão no exercício da profissão, argumenta o autor.

O currículo formativo deve promover experiências interdisciplinares para que o futuro professor possa integrar conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas, por meio da discussão de temas da didática, sociologia, psicologia, filosofia, que permitam analisar situações pedagógicas, que levem a propor, esclarecer e redefinir conceitos, estimulando a capacidade de análise e de crítica, no sentido de preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional. Para Imbernón (2005),

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral [...] e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor; as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica (p. 64).

Ao levar em consideração as reflexões de Imbernón (2005) a respeito do papel das práticas na formação inicial do professor, assume-se que há necessidade de planejar e implementar metodologias que sejam presididas pela articulação entre teoria e prática. A formação deve aproximar-se da prática educativa, ou seja, os cursos de formação devem oferecer oportunidade de análise e reflexão sobre a prática educativa. E ainda seguindo as proposições do autor, pode-se dizer que uma vez que a função docente se move em contextos sociais que cada vez mais refletem forças em conflito, as instituições da formação inicial devem ter um papel decisivo na promoção de saberes do conhecimento profissional e da profissão docente.

O que seria preciso fazer para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores? Para Nóvoa (2009), existem algumas medidas que podem ajudar a superar muitos dos dilemas da atualidade, como, por exemplo, olhar a formação dos professores de dentro da profissão, o que implica promover novos modos de organização da profissão.

A posição de Nóvoa (2009) é a de que é preciso tornar a comunidade de formadores de professores e a comunidade de professores articuladas entre si. Advoga que na formação inicial de professores haja estudos de casos que partam do chão da escola, que se faça uma análise coletiva desses casos, que são fruto da prática pedagógica, e que se tenha compromisso social e vontade de mudança. Isso significa que as discussões teóricas só farão sentido se forem construídas dentro da profissão. Afirma que não é possível preencher o fosso

entre discursos e práticas se não houver um campo profissional autônomo, que reforce as comunidades da prática, que podem ser entendidas como espaço construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, que discutem ideias sobre ensino e aprendizagem.

Quais são os conhecimentos específicos na formação inicial de professores? O que é ser um bom professor? Nóvoa (2009) propõe cinco facetas que definem o bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. O trabalho do professor, na perspectiva do ator, exige um conhecimento específico para a construção de práticas docentes que levarão os alunos a aprender. Além disso, o trabalho deve estar permeado pela cultura profissional que, de acordo com Nóvoa (2009), envolve o sentido da instituição escolar e aprender com colegas mais experientes, pois é no diálogo com outros professores que se aprende a profissão de professor. Quanto ao tato pedagógico, o professor precisa saber conquistar o aluno, saber conduzir o conhecimento e compreender que esse conhecimento pode não estar ao alcance de todos e, nesse sentido, articular a dimensão profissional com a dimensão pessoal. O trabalho em equipe também é um componente importante no processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que o exercício docente ocorre no interior da escola. Além de tudo isso, deve haver, por parte do professor, um compromisso social, que implica lidar com o público, intervir no espaço público da educação, considerar que a realidade da escola não se esgota dentro da escola, mas vai além dela.

No processo de formação inicial do professor, é preciso que se tenha claro que o conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional pode se tornar decisivo para compreender a especificidade da profissão docente, que seja embasada no diálogo profissional. Essa medida reforça a ideia de que no desenvolvimento profissional de professores seja resgatada a comunicação do professor com a sociedade e, de acordo com Nóvoa (2009), provavelmente isso poderá deixar a profissão de professor mais vulnerável, mas seria a condição necessária para reafirmar seu prestígio e estatuto social. Atualmente, a força de uma profissão pode ser definida pela sua capacidade de comunicação com o público, segundo o autor.

O desenvolvimento profissional: alguns casos inovadores

Para reforçar a importância do desenvolvimento profissional, pode-se citar alguns casos inovadores estudados por Vaillant e Marcelo (2012), como os do Japão, Singapura, Estados Unidos, Espanha e América Latina. O caso do Japão tem ênfase principal na centralidade das escolas; em Singapura, a atenção é para a rede de docentes; nos Estados Unidos, a ênfase está na flexibilização e estímulo a atividades individualizadas e seus modelos; na Espanha, o diferencial está nos centros de professores; e os casos inovadores propostos na América Latina contam com uma diversidade de práticas segundo diferentes contextos.

No Japão, a educação é de responsabilidade do governo nacional e dos governos estaduais e municipais. O governo nacional tem por responsabilidade formatar o conteúdo curricular e certificar os docentes, além de prover financiamento aos governos estaduais e locais, que são os executores dos serviços educativos. O Japão conta com um sistema educacional avançado em que os docentes trabalham em conjunto para melhorar os tipos de aula que cada um deles deve ministrar. A estrutura desse modelo, que têm como foco o estudo das lições, envolve a preparação da lição, a apresentação da lição e a revisão da lição, tudo isso feito de forma coletiva e colaborativa, de modo que todos os professores participem e consigam entender como estão organizando os processos de ensino (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Em Singapura, foi instalada em 1998 a rede docente, que teve por objetivo fortalecer a docência por meio do apoio aos professores e teve como premissa o aprendizado colaborativo, compartilhado e reflexivo. Essa rede docente, de acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 187), tem vários componentes inter-relacionados, tais como “[...] círculos de aprendizado, oficinas lideradas por docentes, conferências, página web e publicações”.

Os Estados Unidos são outro exemplo para o fortalecimento e melhoria da qualidade do desenvolvimento profissional do professor. Em 1990, houve a criação de centros de aprendizagem e avaliação para os docentes, que ofereciam formação e apoio para os colegas e apoio financeiro para as escolas, para que pudessem fortalecer suas atividades de desenvolvimento profissional.

Algumas ações para o desenvolvimento profissional docente na Espanha acontecem desde 1984 e organizaram-se em torno dos Centros do Professorado, que são instituições com organização independente, com uma estrutura descentralizada, que tentaram aproximar-se das necessidades dos professores, dando prioridade a iniciativas que tiveram como foco uma formação mais ligada à melhoria e à inovação escolar.

Na América Latina, houve algumas iniciativas de sucesso. Vaillant e Marcelo (2012) destacam algumas ações, como a da Argentina, que tem um projeto denominado “Professor + Professor”, do Programa Zona de Ação Prioritária. Essa iniciativa consistiu em incorporar à sala de aula um segundo professor. Esse programa é semelhante ao que aconteceu no estado de São Paulo, Brasil, com o Projeto Bolsa Alfabetização, que tem em sala de aula, no segundo ano das séries iniciais do ensino fundamental, um futuro professor, para dar apoio ao professor regente.

Ainda em relação à América Latina, no Uruguai, desde 2005, desenvolveu-se o Programa de Professores Comunitários, que atende crianças e jovens em escolas situadas em contextos de alta vulnerabilidade social. Tem como proposta a formação continuada de professores e como foco estratégias pedagógicas de inclusão educativa, por meio de apoio permanente ao docente, durante o transcurso do programa.

As experiências, que foram citadas pelos autores, e que podem ser consideradas bem sucedidas centram-se na escola e têm como foco principal as atividades do dia a dia do professor. Esses aspectos devem ser fortemente considerados pelos gestores dos cursos e das políticas de formação inicial, pois terão grande repercussão na atuação futura do professor e em seu desenvolvimento profissional.

A articulação universidade e escola na formação inicial do professor

Para que a formação inicial incida efetivamente na atuação do futuro professor, no que fará em sala de aula, como advogam Vaillant e Marcelo (2012), Imbernón (2005), Nóvoa (2009) e Zeichner (2010), será preciso estabelecer parâmetros profissionais que se constituam em marcos para o bom ensino e que sejam levados em conta para uma formação de qualidade.

De acordo com Nóvoa (2009), algumas premissas ajudam a repensar a formação de professores, no sentido de que seja construída no interior da profissão.

A primeira premissa é que *“a formação de professores deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”*. Para Nóvoa (2009), o que caracteriza a profissão docente é o lugar no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. A formação de professores ganharia muito se se organizasse em torno de situações concretas, de problemas escolares ou de programas de ação educativa, se levasse em conta que para ser professor não

basta dominar determinado conhecimento, mas que é necessário compreendê-lo em todas as suas dimensões. Isso supõe uma transformação dos saberes e obriga uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. A importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional indica uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais. A inovação então entra como um elemento central do processo de formação.

A segunda premissa apresentada por Nóvoa (2009) diz respeito à profissão e está nomeada da seguinte maneira: *“a formação de professores deve passar para «dentro» da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”*. O autor afirma que essa premissa é a que melhor ilustra seus argumentos. Insiste na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se esses processos forem construídos dentro da profissão. Na formação inicial do professor é importante consolidar as bases de uma formação de modo que se tenha como referência a análise da prática e a integração na cultura profissional docente.

A terceira premissa, *“a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico”*, tem como foco a pessoa do professor que deve ser considerada e não deve temer a separação entre as dimensões pessoais e profissionais. As dificuldades apresentadas pelos alunos atualmente chamam a atenção para a dimensão humana e relacional do ensino, para esse corpo a corpo diário a que os professores estão obrigados. Assim, a formação inicial deveria contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão, os quais são definidos, inevitavelmente, a partir de suas referências pessoais.

A quarta premissa, *“a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola”*, tem como ponto principal de discussão a partilha, o trabalho coletivo. De acordo com Nóvoa (2009), a competência coletiva é mais do que a somatória das competências individuais. Leva em conta a necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho. Nesse sentido, o processo de formação inicial do professor é fundamental para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional e, sendo assim, o diálogo deve ser adquirido e exercitado nas escolas de formação e nos primeiros anos do exercício docente. Se não se levar em consideração a

parceria na formação inicial de professores, continuará existindo a repetição de intenções que dificilmente terão uma tradução concreta na vida dos professores e das escolas.

A quinta premissa, “*a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação*”, refere-se à comunicação com o exterior, à prestação de contas do trabalho realizado no interior das instituições educativas. Nóvoa (2009) explica que o espaço público deve ser visto como a conquista do trabalho educativo, que seja comunicado para fora da escola; deve ser a celebração de um contrato entre os professores e a sociedade. Para o autor, o prestígio de uma profissão pode ser medido pela sua visibilidade social e, sendo assim, a sobrevivência da profissão poderá depender de sua capacidade de intervenção no espaço público da educação.

Pode-se observar que Nóvoa (2009) defende uma formação inicial de professores construída dentro da profissão, que leve em consideração os próprios professores, sobretudo, valorizando os saberes dos professores mais experientes e reconhecidos no interior de sua profissão.

Algumas pesquisas têm mostrado que experiências de campo podem se constituir em ocasiões importantes para que se efetive a aprendizagem docente. Um exemplo, citado por Zeichner (2010), é o trabalho realizado por Rosean e Florio Ruane (2008), que ofereceram ideias para repensar a experiência de campo como ambiente produtivo de aprendizagem. Outro exemplo, é a proposta de Cocram-Smith e Lytle (2009) para utilização da prática de ensino como espaço de problematização de experiências de campo cuidadosamente preparadas, pois, segundo as autoras, elas foram mais efetivas e influentes ao longo da formação do que experiências não orientadas e desconectadas.

Ao apontar como alternativa para os cursos de formação inicial de professores experiências de campo cuidadosamente construídas por meio de espaços híbridos para articular conhecimento profissional e acadêmico, Zeichner (2010) argumenta que essas iniciativas exigem mais

[...] criação de novos papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores, do que na mudança estrutural das instituições de formação de professores (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Zeichner (2010, p. 486) utiliza “[...] o conceito de ‘terceiro espaço’ como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteiras entre universidade e escola [...]”, que

vem se desenvolvendo nos Estados Unidos, como por exemplo, o modelo de residência docente. Explica que a ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Terceiros espaços envolvem

[...] uma rejeição das binaridades, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

O uso que Zeichner (2010) faz do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que, contrários à desconexão tradicional, reúnem conhecimentos práticos aos acadêmicos de modo não hierárquico, tendo em vista novas oportunidades de aprendizagem. De acordo com Zeichner (2010, p. 487) esses espaços híbridos “[...] incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade [...]”, envolvendo uma relação mais equilibrada entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional e dando apoio à aprendizagem dos professores ao longo da formação inicial.

Ao defender o cruzamento de fronteiras na formação inicial de professores por meio da criação de terceiros espaços, Zeichner (2010) explicita diferentes tipos de espaços híbridos que têm sido criados ao longo dos anos na formação de professores nos Estados Unidos.

A Universidade de Wisconsin-Milwaukee tem um programa denominado “Programa de Professores em Residência”, que procura criar uma ligação entre a preparação do professor e o saber proveniente da experiência de professores das escolas. Esse programa tem como marco principal trazer para a universidade professores com alto nível de competência em sala de aula e que “[...] passam dois anos trabalhando todos os aspectos da formação inicial de professores [...] até o acompanhamento de egressos em seus primeiros anos de profissão [...]” (ZEICHNER, 2010, p. 488).

Outra alternativa exemplificada por Zeichner (2010), é a criação de oportunidades para que representações das práticas pedagógicas sejam trazidas para os cursos de formação inicial de professor, que oferecem ao futuro professor exemplos de professores competentes. A Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching vem trabalhando ao longo dos últimos dez anos na criação de ambientes virtuais de práticas de ensino, que documentam as ações de

uma experiente professora de língua inglesa de uma escola de ensino médio de Los Angeles, incorporados na website da Universidade de Stanford.

O trabalho desenvolvido na University of Washington - Seattle, considerado como supervisão mediada, dá indícios de como os formadores de professores aproveitam o espaço da escola e estrategicamente conectam suas disciplinas com as práticas e o conhecimento especializado dos professores nessas escolas. Zeichner (2010) explica que os professores de Licenciatura em Matemática realizavam alguns encontros de sua disciplina numa escola de ensino médio local. Os alunos em formação e o professor universitário observavam a turma na sala de aula e realizavam reuniões com o professor regente a cada aula observada, para discutir os aspectos notados.

Ao levar em conta os exemplos trazidos por Zeichner (2010), é possível tecer algumas considerações. Esses exemplos indicam que, ao longo dos anos, parece ter havido uma defesa da ampliação do *locus* da formação inicial de professores para as comunidades mais abrangentes onde as escolas estão situadas. Indicam que é preciso envolver uma mudança epistemológica na formação inicial de professores. Essa visão mais ampla a respeito de diferentes saberes que são necessários na formação de professores indica que é preciso levar em consideração a expansão de oportunidades de aprendizagem docente, “[...] na medida em que novas sinergias são criadas por meio do jogo interativo entre conhecimentos das mais diferentes fontes [...]” (ZEICHNER, 2010, p. 493).

Considerações finais

Para que haja envolvimento efetivo na formação inicial é preciso, como bem alerta Zeichner (2010), que os professores efetivos que participam de tais ações sejam recompensados pelo seu engajamento, e que tenham incorporado ao seu salário uma parcela justa dos recursos institucionais.

A formação inicial do professor e sua relação com a escola, aspecto destacado no estudo de Vaillant e Marcelo (2012), pode assumir diferentes modelos de relações entre a instituição de formação e os centros educativos, dependendo das concepções que se tem sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar. Pode-se dar destaque aos modelos discutidos pelos autores que se referem à concepção de justaposição, considerado como tradicional; o modelo de consonância; o modelo de dissonância crítica; e o modelo de ressonância colaborativa.

Com relação ao *modelo de justaposição*, pode-se dizer que é um modelo que primeiro apresenta a teoria, para depois tratar dos estágios, momento de aplicação dos conhecimentos. Nesse modelo, evidencia-se a não intencionalidade na eleição dos estágios como parte do processo de aprendizagem do futuro professor.

O *modelo de consonância*, por sua vez, é determinado por uma preocupação do domínio de destrezas e competências por parte do professor em formação. A ideia de aprender a ensinar nesse modelo é a de que o ensino tem origem em um conhecimento produzido quase que exclusivamente na universidade.

O *modelo de dissonância crítica* baseia-se na ideia de que o ensino é principalmente uma atividade prática, que aprender a ensinar tem a ver mais com a aprendizagem experiencial e ativa e quando se aprende a ser professor tem-se consciência do que se faz. Nesse modelo, pretende-se desenvolver nos futuros professores uma atitude reflexiva, crítica e investigativa e para promovê-la utilizam-se algumas estratégias, como a escrita de diários, o debate reflexivo, a redação de casos, a realização de portfólios.

No *modelo de ressonância colaborativa*, propõe-se que deva existir uma colaboração entre os membros da universidade e da escola e que esses ambientes possam converter-se em lugares onde se questiona, de forma sistemática e crítica, o ensino, a escola e o aprendizado como organização (VAILLANT e MARCELO, 2012).

Do que foi apresentado acima, exceto no que se refere ao *modelo de justaposição*, pode-se afirmar que os modelos de formação inicial do professor valorizam a formação centrada na escola. A novidade, nesses modelos, é a possibilidade de criar relações de colaboração entre a universidade e a escola e não uma relação de hierarquia. E essa colaboração pode ser desenvolvida por meio do intercâmbio mútuo entre essas duas instâncias de formação.

Compreendemos que ao estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência não só na universidade, mas no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor. Pode-se entender o processo de aprender a ensinar fazendo uma analogia com o movimento de um rio, “[...] no qual vão confluindo experiências, conhecimentos, situações, que se produzem em diferentes – e igualmente válidos – contextos, que conduzem à geração de um profissional cuja principal característica é que ele aprende ao longo da vida” (VAILLANT e MARCELO, 2012, p. 94). O desafio é o de pensar em uma formação inicial integrada ao contexto concreto onde o professor irá atuar.

Referências

GATTI, Bernadete A et al. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, n1, maio 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

MARCELO, Carlos. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência, **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, v.3, n.3, p.11-49, ago/dez. 2010.

NOVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

VAILLANT, Denise. Iniciativas Mundiales para Mejorar la Formación de Profesores, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.91, n.229, p. 543-561, set/dez. 2010.

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

ZEICHNER, Ken. Repensando as Conexões entre a Formação na Universidade e as Experiências de Campo na Formação de Professores em Faculdades e Universidades, **Educação**, Santa Maria, v.35, n.3, p.479-504, set/dez. 2010.