

A FORMAÇÃO PRÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: AFIRMAÇÃO OU ENFRAQUECIMENTO?

Deniele Pereira Batista*

Resumo

O presente ensaio articula elementos teórico-conceituais associados ao processo formativo do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo o seu foco direcionado para a dimensão prática dessa formação. Tece um panorama geral dos cursos de Pedagogia, discorrendo sobre alguns dilemas e críticas que lhes são direcionadas, e pontua o lugar ocupado pelas práticas na estrutura curricular desses cursos. Lança mão de propostas correlatas à formação inicial de professores nos Estados Unidos da América e na Espanha para discutir algumas iniciativas dessa natureza que vêm ocorrendo no Brasil. Nesse diapasão, sob a luz das experiências norte-americana e espanhola, são discutidos três programas brasileiros voltados para os cursos de licenciatura, o que permite apontar para a realidade que assola o contexto brasileiro e indicar a necessidade de se (re)pensar a formação prática nos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Cursos de Pedagogia. Formação prática. Iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

A concepção atual de docência sofreu uma guinada, estando agora mais próxima do entendimento da profissão docente como possibilidade de participação e reflexão crítica do professor para a atuação em contextos de mudança e incerteza. Conseqüentemente, os cursos de formação de professores deveriam capacitá-los para tal. Estranhamente, como sabemos, e como bem salientam Tardif (2011) e Zeichner (2010), dentre outros autores, por muito tempo a formação de professores vem sendo dominada por conhecimentos disciplinares, produzidos em uma espécie de redoma de vidro, dificultando possíveis conexões com a ação profissional, devendo, em seguida, ser aplicados na prática por meio dos estágios ou de outras atividades de cunho prático.

Trazendo a análise para o Brasil e, especialmente, para o curso de Pedagogia, essas mesmas críticas se aplicam. Pesquisas recentes (GATTI; NUNES, 2009; SAVIANI, 2009; LEITE, 2011; LIBÂNEO, 2010; MARIN, 2014; CALDERANO, 2012) mostram que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, formados em cursos de Pedagogia, não têm recebido preparo inicial suficiente para enfrentar e para compreender as dificuldades que emanam do cotidiano escolar. Apesar da formalização de novos modelos para essa formação, impulsionados sobretudo pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), alguns sérios problemas formativos se mantêm: desde o desconhecimento da escola e dos alunos reais até a falta de domínio dos conhecimentos básicos a serem ensinados (MARIN, 2014). Nessa direção, o forte teor academicista dessa formação,

* Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: deniele.batista@uff.edu.br

que ainda não conseguiu mostrar a indissociabilidade entre as diferentes disciplinas do curso e a prática da realidade das escolas, pode ser indicado como um dos principais motivos para a precariedade constatada na formação oferecida pelo curso de Pedagogia.

O presente artigo discorre pela importância da indissociabilidade dos pares teoria-prática, pensamento-ação, conhecimento-fazer pedagógico para a formação do futuro professor para atuar com crianças no início do processo de escolarização. Esse argumento, por sua vez, implica colocar o foco da discussão na dimensão prática dessa formação, sem perder de vista possíveis conexões com as especificidades dos objetos das disciplinas que compõem o currículo do curso de Pedagogia. Trata-se de defender que os processos formativos nesse curso não se restringem à dimensão prática, mas que são compostos por uma dimensão teórica, sem a qual o professor incorreria no risco de centrar suas reflexões apenas sobre sua própria experiência, resultando em ação docente um tanto empobrecida. Com efeito, o artigo traz à tona questões relacionadas à prática no curso de Pedagogia, defendendo o seu lugar para uma formação adequada de professores, de modo que nos seja possível visualizar a sua concretização ao invés de nos referirmos a uma prática que percebemos como fictícia. Adentra-se, pois, na formação prática do curso em questão, tendo como pano de fundo importantes mudanças ocorridas nos últimos anos referentes ao espaço-tempo a ela destinado, destacando alguns aspectos que apontam para a sua afirmação, mas também outros que sugerem o seu enfraquecimento ou pouco aproveitamento.

1. APROXIMAÇÕES COM O CURSO DE PEDAGOGIA: CRÍTICAS E DILEMAS

Ao longo dos mais de setenta anos de existência, o curso de Pedagogia passou por algumas mudanças e vem se mantendo como foco de debates e estudos.

Como bem observa Marin (2014), de fato, esse curso precisa estar sob os holofotes, pois é responsável pela base educacional do país, isto é, pela formação de professores para a educação das nossas crianças.

Esses debates e estudos trazem à tona críticas relacionadas à precariedade da formação oferecida ao futuro professor para atuar com crianças. Um aspecto problemático destacado diz respeito à abrangência de formação desse curso, pois oferece uma gama ampla de habilitações ao futuro pedagogo, podendo este atuar em diversas frentes/instâncias, como descrito na Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura, em seu Art. 4º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

Acresce, ainda, a ampliação de disciplinas e atividades curriculares direcionadas à docência para crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 anos, além das diversas ênfases nos percursos de formação dos licenciandos em Pedagogia, de modo a contemplar temas como: educação de jovens e adultos, educação na cidade e no campo, educação dos povos indígenas, educação nos remanescentes de quilombos, educação das relações étnico-raciais, inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua, educação a distância e novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares (BRASIL, 2006).

Como se vê, o curso de Pedagogia, embora tenha como foco principal a formação de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na

Educação Infantil, tenta responder por tantas outras habilitações. Ainda que, por um lado, essa perspectiva de formação possa permitir ao profissional uma ação/vivência pedagógica interessante em sua abrangência, de outro, é importante considerar que a formação específica e seus conhecimentos essenciais para atuar em sala de aula com crianças e adolescentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental é menos privilegiada. Esta situação levou o curso de Pedagogia a ser objeto de severas críticas, sobretudo pela indefinição de seu campo. Em pesquisa recente, Pimenta et al. (2014) confirmam que tal indefinição está presente tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) quanto nas matrizes curriculares desses cursos. O estudo vai além, afirmando que essa formação generalizante não está formando bem nem o pedagogo docente (aquele que atua em sala de aula com crianças e jovens) nem o pedagogo generalista (aquele que pode atuar em outras áreas em que haja a demanda por conhecimentos pedagógicos).

Gatti e Nunes (2009), com a análise das ementas de 71 cursos de Pedagogia, dentre outros aspectos, observam que, nas disciplinas referentes “à formação profissional específica”, predominam enfoques que buscam fundamentar os conhecimentos de diversas áreas, mas pouco contemplam seus desdobramentos em termos das práticas educacionais. O estudo das ementas das disciplinas “revela, antes de tudo, maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho” (GATTI, 2010, p. 1.370). Sem dúvida, os conhecimentos sociopolíticos e psicológicos são importantes, contudo, sua ênfase evidencia um caráter curricular redutivo para propiciar o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação docente nas escolas de educação básica. Esse aspecto, observado pelas autoras, revela maior preocupação com o *por que* ensinar, ficando em segundo plano o *que* e

como ensinar. A esse respeito, a pesquisa de Libâneo (2010) confirma os resultados de Gatti e Nunes (2009): em relação aos conteúdos específicos do currículo do Ensino Fundamental, o autor constatou que estão praticamente ausentes, revelando a fragilidade do conjunto de saberes profissionais oferecidos aos futuros professores, a começar precisamente pela falta dos saberes disciplinares.

Como se vê, há uma complexidade que envolve a formação do professor “pedagogo-polivalente”; ao mesmo tempo em que precisa *ser preparado* para atuar em modalidades, contextos e em áreas do conhecimento tão diversificadas, recebe uma formação incipiente para a prática disciplinar, o que reduz suas possibilidades quanto ao *o que* e *como* ensinar. Daí se desdobram alguns elementos preocupantes desses modelos de formação docente, dentre os quais destaco um que há muito tempo vem afligindo os cursos de Pedagogia: o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, ficando a escola e o aluno como elementos praticamente ausentes. De fato, sabe-se que a separação entre teoria e prática (entre “disciplinas de conteúdo” e “disciplinas pedagógicas”, entre formação acadêmica e realidade prática) perpassa, há tempos, as discussões sobre formação de professores (DINIZ-PEREIRA, 2011). A investida em favor da prática como fonte de múltiplas aprendizagens docentes é antiga: estudos de John Dewey, existentes há mais de um século, já preconizavam essa dimensão como parte inerente a uma formação adequada de professores.

A relação entre teoria e prática representa um dilema em cujo cerne se encontra o pensamento tão comum de opor um ao outro. Para Saviani (2007), esse movimento opositivo é fruto de duas grandes tendências pedagógicas, a tradicional e a renovadora: a primeira dando prioridade à teoria sobre a prática e a segunda, de forma inversa, subordinando a teoria à prática. Ambas se revelam coerentes dentro de suas proposições, porém se

excluem mutuamente. Essa situação coloca professores, escolas e programas de formação de professores diante de um dilema. Importa, todavia, que o problema da relação entre teoria e prática seja entendido em sua dialética, como nos faz ver Saviani (2007, p. 108):

[...] a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana.

Ou seja, teoria e prática, movimentos distintos que se nos podem ser apresentados com lógicas diferentes, mas que necessitam ter suas implicações reconhecidas no trabalho e na formação docentes, sem que se superestime ou subestime um ou outro. Todavia, ao mesmo tempo em que essa relação (teoria-prática) é de fácil aceitação e reconhecimento, constitui-se um enorme obstáculo para sua operacionalização nos processos pedagógicos, seja nas escolas de educação básica, de ensino profissional ou, mais especificamente, nas instituições de Ensino Superior, principais responsáveis pela formação de professores, não sendo diferente no curso de Pedagogia. A teoria ainda é vista como algo de responsabilidade das universidades e a prática, das escolas. Como consequência dessa visão, a teoria acaba prevalecendo sobre a prática, haja vista o prestígio que a sociedade como um todo atribui àquilo que é produzido na universidade.

Este artigo, apesar de ter seu foco direcionado à dimensão prática como profícua para a produção de saberes na formação inicial de professores, mantém-se atento para os riscos de um possível praticismo. Nessa direção, alguns autores (PIMENTA, 2002; LÜDKE;

CRUZ, 2005) defendem que o saber docente não se restringe à dimensão prática, mas compõe-se por uma dimensão teórica, sem a qual o professor incidiria no perigo de pautar suas reflexões e suas ações apenas sobre sua própria experiência. Trata-se de reconhecer a importância da dimensão teórica na formação e no trabalho do professor, uma vez que esta permite a ampliação de sua capacidade de análise e reflexão para além do contexto micro de atuação profissional, possibilitando-o relacionar fatos e situações considerando a macroestrutura social, econômica e política em que está inserido. Segundo Pimenta (2002, p. 25), “o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”. Ou seja, é atribuída à teoria a possibilidade de superação do praticismo, pela compreensão do contexto em que se dá a atuação profissional docente, a fim de nele intervir sob uma perspectiva transformadora.

2. QUAL O LUGAR DA PRÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), ao prever a formação dos professores da educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, representa um marco no tocante à prática de ensino. Reconhecendo a importância e a complexidade do processo de formação de professores, essa Lei amplia a carga horária destinada às práticas para trezentas horas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNs), de 2001, responsáveis por fundamentar e estabelecer os princípios norteadores de todos os cursos de licenciatura do país, reafirmam a necessidade de uma maior movimentação no campo das práticas, a fim de que esses cursos possam

promover experiências profissionais válidas nesta etapa tão crucial para a formação de futuros professores que atuarão na educação básica. Neste sentido, o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), que definem a duração e a carga horária mínima previstas para os cursos, ampliam o tempo destinado às atividades práticas: quatrocentas horas para a “prática como componente curricular” (ao longo do curso), quatrocentas horas para o “estágio supervisionado” (a partir da segunda metade do curso) e, ainda, duzentas horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais.

Como se vê, é reservado à dimensão prática lugar de destaque no processo de formação dos futuros professores. Vale lembrar que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN), já promulgadas (BRASIL, 2015)¹, apesar de ampliarem a duração dos cursos de licenciatura (para o mínimo de quatro anos ou oito semestres) e a carga horária mínima (três mil e duzentas horas de efetivo trabalho acadêmico), não apresentam nenhuma modificação no tocante às práticas. Segundo Dourado (2015), seus pareceristas entenderam que o movimento em prol do “melhoramento” desse aspecto já vinha sendo feito e que contempla o ideal da ampliação das atividades práticas.

Em estudo sobre o lugar das práticas pedagógicas nos cursos de formação inicial, Leite (2011) afirma que a obrigatoriedade dessas atividades e a sua ampliação foram as questões que mais impactaram os cursos de formação de professores, já que as DCN devem ser a base constitutiva para discussões das instituições de Ensino Superior, influenciando diretamente a dinâmica de seu trabalho. Ou seja, em que pesem as dificuldades ainda encontradas pelo curso de Pedagogia, assinaladas em alguns estudos (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; LIBÂNEO, 2010), no tocante às normatizações legais ocorridas nos últimos anos, os avanços sobressaem (LEITE, 2011).

Apesar dessa constatação, ao fazermos um recorte no campo do estágio supervisionado, Gatti e Nunes (2009) afirmam que, embora algumas instituições públicas de formação de professores tenham apresentado nos últimos anos alterações bastante interessantes no que tange a este componente curricular, como a articulação de todas as licenciaturas por meio de uma coordenação, a instalação do estágio ao longo do curso e a ampliação da sua carga horária, o que se observa é que tais medidas ainda são insuficientes, sendo necessária uma mudança na concepção de estágio. A carga horária ampliada ou mesmo a presença das experiências de campo perpassando boa parte do curso esbarram na frequente falta de planejamento para o tempo em que os licenciandos passam nas escolas. Pimenta e Lima (2012) afirmam que atualmente o estágio vem se desenvolvendo nas instituições formadoras, tendo como base uma cultura tecnicista na qual a informação, a memória e a descrição de dados suplantam o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Gatti e Barreto (2009), por sua vez, afirmam que a maior parte dos estágios nos cursos de Pedagogia por elas examinados é centrado em atividades de observação, afastadas, portanto, de práticas eficazes que possam aproximar o licenciando de situações específicas.

Em pesquisa recente realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, todas formadas em Pedagogia, Batista (2017) pôde verificar que a dimensão prática na formação inicial, representada, sobretudo, pelo estágio supervisionado, é apontada por elas como um dos pontos frágeis do curso. Essa fragilidade está relacionada, dentre outros fatores, à brevidade com que é realizado, à falta de acompanhamento (seja pelo professor da instituição de Ensino Superior, seja pelo professor regente da escola) e à ausência de objetivos definidos a serem alcançados pelos estagiários (BATISTA, 2017).

Esse quadro desalentador que caracteriza os componentes obrigatórios dos currículos do curso de

Pedagogia traz como consequência o surgimento de algumas propostas destinadas a preencher lacunas evidenciadas na formação de futuros professores, especialmente pela falta de contato destes com a escola e com a sala de aula. No Brasil, oriundas do governo federal ou dos estados, estas propostas surgem para operar maior participação nos cursos de formação inicial de professores (BATISTA, 2015).

3. PROPOSTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Nos últimos anos, como resultado do movimento de reforma da formação inicial de professores, é possível encontrar em diversos países propostas fundamentadas no exercício da prática pedagógica como espaço potencial para a aquisição de saberes sobre a docência. Trata-se de tentativas para atribuir à dimensão prática status semelhante ao que é dado à parcela da formação que acontece na universidade (conhecimentos acadêmicos). Esta concepção tem conduzido a uma espécie de “recentração da formação profissional sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, sobre a escola enquanto lugar de trabalho dos que praticam o ensino” (FORMOSINHO, 2009, p. 122).

Nesse diapasão, apresento algumas propostas que caracterizam o trabalho desenvolvido nos cursos de formação inicial docente de dois países (Estados Unidos da América e da Espanha) para, posteriormente, descrever e discutir algumas iniciativas dessa natureza que vêm ocorrendo no Brasil, bem como vislumbrar caminhos possivelmente mais promissores para os cursos de Pedagogia.

Estudos de Zeichner (2010) mostram que a nova estruturação das atividades práticas que os Estados Unidos vêm implementando nos cursos superiores de formação inicial de professores merece destaque. Basicamente, a estratégia utilizada funda-se na criação de *espaços compartilhados*² por professores da educação

básica e do Ensino Superior, onde conhecimento prático profissional e conhecimento acadêmico assumem novas formas de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. A ideia é imprimir a esta formação modos menos hierárquicos nas relações estabelecidas, tanto entre as pessoas quanto entre os conhecimentos. Acredita-se que a rejeição à binaridade que frequentemente caracteriza essas relações pode propiciar aos professores em formação novas oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, o autor chama a atenção para as seguintes estratégias que vêm sendo desenvolvidas no contexto norte-americano: professores da educação básica, identificados pelo alto nível de competência em sala de aula, assumem o cargo de “professor residente” na universidade, onde passam dois anos trabalhando todos os aspectos da formação inicial de professores; professores universitários produzem modelos baseados nas experiências e práticas dos professores da educação básica, a fim de utilizá-las na prática do Ensino Superior; professores da universidade realizam uma parte ou a totalidade das disciplinas de metodologia em escolas de educação básica, conectando os conhecimentos dessas disciplinas com as práticas e o conhecimento especializado dos professores nessas escolas; formadores de professores que ocupam cargos de supervisão atuam nos próprios campos de estágio (muitas vezes têm uma sala nas escolas), a fim de construir e consolidar parcerias com escolas e também supervisionar a experiência dos estudantes na escola.

Zeichner (2010, p. 487) elucida a diferença existente entre esse modelo e os até então adotados pelas instituições de Ensino Superior na tentativa de integrar os conhecimentos das duas instâncias formadoras.

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da educação básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para

os professores da educação básica. Esse tem sido um modelo de fora para dentro, no qual o saber está primordialmente entre os acadêmicos e não entre os professores da educação básica. A criação de terceiros espaços na formação de professores envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional, a fim de dar apoio para a aprendizagem dos professores em formação.

Os atuais esforços norte-americanos para a implementação de modelos desta natureza baseiam-se na ideia de que uma visão mais ampla sobre os diferentes saberes, que são necessários à formação de todo professor, expande as suas possibilidades de aprendizagem sobre a docência, na medida em que novas sinergias são criadas a partir da interação entre os conhecimentos das mais variadas fontes (tal como alguns exemplos citados por Zeichner: aprendizagens sobre o ensino de Matemática para crianças do Ensino Fundamental, abordagens da alfabetização e aprendizagem baseada na cultura da comunidade).

A Espanha, em seu processo de implementação do novo sistema universitário para adaptar-se ao Espaço Europeu de Educação Superior³, esforça-se para elevar a qualidade da aprendizagem dos estudantes e, para isso, acredita na necessidade de enriquecer as experiências de aprendizagem prática dos mesmos, o que exige, necessariamente, colocá-los em contato direto com os cenários reais de trabalho; tempo em que o *Practicum*⁴ passa a ter um papel protagonista, pelo menos nos programas de formação docente.

Para Zabalza (2011, p. 26), “o *Practicum* é uma peça relevante do processo de formação dos estudantes destinado a enriquecer a formação complementando as aprendizagens acadêmicas (teóricas e práticas) com a experiência (também formativa, vinculada a aprendizagens) em centros de trabalho”. Conforme Zeichner (1992, p. 117), o *Practicum* é entendido como “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de

formação de professores”. No Brasil, o *Practicum* corresponde ao período de práticas pelo qual passam os licenciandos, representado, sobretudo, pelo “estágio supervisionado” e pelas “práticas como componente curricular” (BRASIL, 2001).

No contexto espanhol, é comum autores (ZABALZA, 2011; GARCÍA; CORTIZAS, 2011) condicionarem o sucesso do *Practicum* à criação de *modelos de aprendizagem*⁵ no qual são definidas as funções e as competências profissionais a serem desenvolvidas pelos estudantes. Ou seja, a ideia é que o conhecimento acadêmico, por meio da prática, converta-se em um conhecimento experimentado. As aprendizagens provenientes do *Practicum* estão vinculadas à experiência direta, ao contato com a realidade. Para a operacionalização do *Practicum* nesses moldes, Zabalza (2011) considera de suma importância buscar uma fundamentação em *modelos de aprendizagem* que se baseiam na experiência e no contexto. Nesse sentido, o autor entende que o velho princípio pedagógico do *aprender fazendo* de John Dewey tem sido reconstruído em modelos mais elaborados e sistematizados que surgem na Espanha. Um desses modelos é a *aprendizagem experiencial*, de Kolb (1984 apud ZABALZA, 2011, p. 28), que

conjuga alguns dos enfoques válidos surgidos nos últimos anos: o valor da atividade direta (a prática) com o valor da reflexão. Esse modelo tem como ponto de partida uma experiência real e concreta para o qual o estudante é incorporado, em que participa ativamente e que registra o que está acontecendo. A experiência é entendida, portanto, como um processo de ação seguido por outro de reflexão, que se segue em círculos progressivos até que o sujeito esteja preparado para vivenciar a próxima experiência. Esse tipo de aprendizagem pode ser promovido através da reflexão de experiências planejadas com esse fim, como é o caso do *Practicum* (tradução nossa).

Em suma, na tentativa de colaborar com a formação prática de futuros professores, os programas

de formação inicial na Espanha procuram vincular o *Practicum* a um modelo de aprendizagem, por acreditarem permitir aos professores avaliar de forma mais aprofundada os processos de formação prática e planejar este componente como uma espécie de *prática reflexiva* ou como uma forma de incrementar os *practicums reflexivos* (SCHÖN, 1992).

No Brasil, as atuais propostas voltadas para a formação inicial de professores parecem caminhar no sentido de tentar suprir lacunas da estrutura curricular dos cursos de formação de professores, como nos fazem ver Gatti, Barreto e André (2011, p. 118).

Na medida em que não tem havido iniciativas políticas fortes quanto a alterações básicas na legislação educacional no que se refere à formação de professores para a educação básica, com o intuito de tornar essa formação mais articulada, tanto na perspectiva de uma unidade institucional nas universidades como na integração curricular, assistimos à proposta e à implementação de ações interventivas relacionadas a essa formação que têm grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos. Porém, essas iniciativas evidenciam que há crise na formação de docentes e, de certa forma, mobilizam na direção de uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial.

Daí evidencia-se uma precariedade que abrange diversos elementos do processo formativo, passando pela estrutura institucional, gestão, currículo, propostas de formação docente, professores formadores e, conseqüentemente, afetando a formação do futuro professor. Esse quadro desalentador, em muito corroborado pelas lacunas deixadas pelo estágio supervisionado, como vimos, traz como consequência o surgimento de algumas propostas destinadas, ao fim e ao cabo, a preencher tais lacunas.

Em busca de políticas direcionadas aos cursos de licenciatura, menciono três ações recentes desenvolvidas no contexto brasileiro: o *Programa Bolsa Estágio Formação Docente*, o *Programa Bolsa Formação: Escola*

Pública e Universidade e o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID). A escolha desses programas se deu pelo fato de os mesmos terem o objetivo comum de buscar melhorias para a formação inicial de futuros professores da educação básica e, principalmente, por terem o curso de Pedagogia como um de seus focos de interesse.

PROGRAMA BOLSA ESTÁGIO FORMAÇÃO DOCENTE

Em função de diagnósticos que evidenciam os problemas no estágio curricular na formação inicial de professores, o governo do Espírito Santo, por meio de sua Secretaria de Educação, criou, pelo Decreto nº 2.563-R/2010 (ESPÍRITO SANTO, 2010), o Programa Bolsa Estágio Formação Docente. Trata-se de um estágio que visa contribuir para a formação profissional dos futuros professores, proporcionando aos estudantes dos cursos de licenciatura de diversas instituições de Ensino Superior do Estado do Espírito Santo a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas no interior das escolas da rede estadual de ensino.

Podem participar deste programa os licenciandos regularmente matriculados que estejam frequentando seus cursos a partir do 4º período, em instituições públicas ou privadas devidamente regularizadas no âmbito do sistema de ensino a que pertencem e conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) através do programa. A Secretaria de Educação firma convênio com as Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação do programa de bolsas e, posteriormente, disponibiliza, através de edital, o número de vagas de estágio das escolas que aderiram ao programa, por nível de ensino e áreas do conhecimento. A ocupação das vagas de estágio requer aprovação e classificação em processo seletivo, que utiliza como indicador o coeficiente de rendimento escolar obtido no curso de licenciatura plena, considerando média

mínima de 70% de aproveitamento escolar até o último período ou ano escolar concluído.

PROGRAMA BOLSA FORMAÇÃO: ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (BOLSA-ALFABETIZAÇÃO)

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pelo Decreto nº 51.627/2007 (SÃO PAULO, 2007), criou o *Programa Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade*, mais conhecido como *Bolsa-Alfabetização*, como uma possível resposta às lacunas evidenciadas no estágio curricular supervisionado. Com vistas a uma maior aproximação entre a Secretaria de Educação e as IES que formam docentes para o Ensino Fundamental e Médio, este programa oferece bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia que obtiverem aprovação no processo seletivo. Sob a supervisão de professores universitários e professores das escolas, os bolsistas atuam em classes e em horários de aula da rede estadual de ensino, de tal modo que as escolas da rede estadual se constituam em *campi* de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes.

Trata-se de um programa que busca articular a formação que se dá no âmbito da escola com aquela que ocorre no âmbito da universidade, integrando esses dois universos e promovendo a colaboração entre seus professores, em uma tentativa de superar o distanciamento histórico que se observa entre esses dois espaços formativos e, conseqüentemente, entre os profissionais que neles atuam.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Além dos programas voltados para a formação inicial de professores oriundos dos Estados, o governo federal também tem buscado uma maior aproximação

entre a universidade e a escola de educação básica, com a intenção de oferecer aos futuros docentes uma formação mais próxima do seu contexto de atuação profissional. Um bom exemplo é o PIBID (*Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*), instituído pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010).

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, que concede bolsas tanto para alunos regularmente matriculados em cursos de licenciatura, selecionados para integrar o projeto institucional, quanto para professores da escola e da universidade.

O alcance dos objetivos do PIBID encontra suporte na atuação dos estudantes bolsistas sempre de forma planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores (da IES) e pelos professores supervisores (da escola), ambos assumindo a sua parcela de responsabilidade com a formação dos licenciandos. Podem participar do programa instituições públicas de Ensino Superior (federais, estaduais e municipais) e instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e privadas sem fins lucrativos. Os bolsistas são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES e devem dedicar uma carga horária mínima de 30 (trinta) horas mensais ao programa.

4. ALGUMAS SINALIZAÇÕES

Os três programas abordados (*Bolsa Estágio Formação Docente*; *Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade*; *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*) se estruturam em torno de alguns aspectos comuns, dentre os quais podemos destacar: 1) a valorização de uma formação docente que se estabelece associada ao “chão da escola”; 2) o reconhecimento do professor da escola básica como coformador do

licenciando e o devido suporte para tal função; 3) o inter-relacionamento entre professores das escolas e professores das IES; 4) a criação de um espaço comum de convivência e de aprendizagem entre os participantes do programa; 5) a parceria estabelecida entre escola, Secretaria de Educação e IES. Sem dúvida, trata-se de aspectos que merecem destaque, no sentido de conferir ganho relevante na formação dos futuros professores, sobretudo quando se sabe dos problemas que assolam a formação prática oferecida no curso de Pedagogia.

Tais aspectos implicam necessariamente algumas medidas, tais como: planejamento das atividades a serem realizadas pelos licenciandos nas escolas; acompanhamento de perto pelos professores das IES e das escolas; “acordos” de coparticipação entre IES, Secretarias de Educação e escolas de educação básica. No que tange ao aspecto do acompanhamento, Dewey (1904), ao alertar para várias questões que comprometem a formação prática, destaca que a mais delicada e de maior alcance é, para ele, a *responsabilidade intelectual*, frequentemente ignorada. Para fazer do trabalho prático um trabalho genuíno, é imprescindível que o mesmo seja administrado e supervisionado, principalmente com relação às reações e aos efeitos intelectuais que o mesmo incita, de tal modo a fornecer ao sujeito da prática uma compreensão melhor sobre o significado do objeto em questão.

A despeito desse acompanhamento, considerado tão importante para que os estágios curriculares sejam bem-sucedidos, percebe-se que os cursos de Pedagogia esbarram em algumas questões, consideradas cruciais: 1) as condições geográficas são desfavoráveis, sendo raro encontrarmos espaços que agreguem a formação de professores e a educação básica ao mesmo tempo, o que dificulta o deslocamento de professores das IES até as escolas; 2) a carga horária do professor, tanto da escola como da IES, na maioria das vezes, não contempla o tempo dedicado ao acompanhamento de estagiários; 3)

a falta de “acordos” entre IES, Secretarias de Educação e escolas de educação básica, o que poderia favorecer o envolvimento da escola com o estágio e melhorar a dinâmica de acompanhamento por parte dos professores⁶.

Os possíveis avanços que os programas aqui tratados podem conferir ao campo da formação inicial de professores, sobretudo quando indicam quebrar a inércia relacionada ao convívio entre escola e IES, leva-nos a pensar na relação de organicidade que tais programas mantêm com os cursos de licenciatura (especificamente, no caso em tela, com o curso de Pedagogia). Em relação às propostas dos Estados Unidos e da Espanha, como se pode ver, ambas mantêm uma ligação orgânica com a estrutura dos currículos dos cursos a que se destinam. Ou seja, são propostas desenvolvidas no seio dos cursos de licenciatura daqueles países, com o envolvimento direto dos formadores.

No contexto norte-americano, os esforços estão concentrados em um modelo de formação que garanta relações equilibradas e dialéticas entre o conhecimento acadêmico e os diferentes saberes que existem nas escolas e nas comunidades. Neste contexto, são vários os exemplos de formadores que adotam a escola de educação básica como sua verdadeira sala de aula. No contexto espanhol, empreendem-se esforços na tentativa de vincular o modelo de formação a um modelo de aprendizagem, de modo que o *Practicum* seja planejado e efetivado como uma prática refletiva, estimulante para os estudantes e conseqüentemente capaz de impactar positivamente a sua formação. Os modelos norte-americano e espanhol, portanto, ao colocarem os estudantes dos cursos de licenciatura em contato direto com o campo de trabalho da profissão docente, como uma espécie de *formação clínica*⁷ (DEWEY, 1904), parecem buscar o enriquecimento de suas experiências de aprendizagem, por meio de um trabalho prático orientado e planejado nas e com as escolas.

No caso brasileiro, pode-se dizer que há similaridade com os princípios pedagógicos das propostas norte-americana e espanhola, especialmente no que tange ao reconhecimento da importância de um maior envolvimento entre estudantes e professores. Todavia, importa chamar a atenção para o fato de que, enquanto as propostas estrangeiras aqui tratadas são direcionadas a todos os estudantes e incorporadas aos currículos dos diferentes cursos de licenciatura, os referidos programas brasileiros não têm tal abrangência. Batista (2015), ao articular o PIBID ao estágio e às práticas pedagógicas curriculares nos cursos de licenciatura, constatou que o programa, apesar de apresentar requisitos que agregam valor à formação inicial do professor, não consegue operar mudanças concretas na estrutura dos cursos, notadamente no que tange à dimensão prática. Tal insuficiência tem relação, dentre outras coisas, com o fato de o programa destinar-se a grupos restritos: em muitas IES observa-se que os critérios de seleção privilegiam os estudantes que dispõem (e despontam) de requisitos cognitivo-intelectuais.

As questões sinalizadas mostram que as políticas relativas à formação inicial de professores no Brasil precisam ser repensadas em abrangência, de forma a provocar efetivas mudanças na dimensão prática dos currículos (prática como componente curricular e estágio supervisionado).

Os três programas analisados oferecem boas pistas para uma possível revisão sobre a maneira como a formação prática vem sendo feita nos cursos de Pedagogia no Brasil. Com efeito, uma revisão que promova, inevitavelmente, o hábito de planejar, considerando o tempo destinado aos licenciandos nas escolas e o acompanhamento dos mesmos por parte dos professores (das escolas e das IES). Esse é, possivelmente, um caminho viável para o fortalecimento da dimensão prática, tão crucial para a formação do professor. Fechar os olhos para as “pistas” que os programas de iniciação

à docência oferecem é correr o risco de enfraquecer, ainda mais, as disciplinas correlatas à prática nos cursos de Pedagogia, algo que, lamentavelmente, temos presenciado em alguns contextos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, é crônico o problema da formação inicial de professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere à dissociação entre teoria e prática, na qual a segunda é relegada a um plano de menor importância, ainda que se reconheça o seu potencial para a aquisição de conhecimentos relacionados ao pleno exercício do magistério com crianças que se encontram no início do processo de escolarização.

A análise de propostas voltadas para a formação prática de professores nos EUA, na Espanha e no Brasil nos permite apontar para a realidade que assola o contexto brasileiro. Em nosso país, as iniciativas e/ou políticas representam tentativas para contornar os problemas da formação inicial de professores da educação básica, mas não configuram solução. Decerto, forja-se um *cenário de hibridismo* (DOURADO, 2007) que, longe de representar parâmetros orgânicos de propostas de formação inicial docente, resulta em uma realidade formativa quicá seletiva e excludente.

Ao mesmo tempo em que se observa uma tendência à afirmação da dimensão prática no curso de Pedagogia, impulsionada sobretudo pelas atuais LDB e DCNs, ainda sobressaem suas fragilidades e urgências formativas. Sendo assim, os programas brasileiros de iniciação à docência aqui analisados (para além das críticas a eles direcionadas) representam nichos profícuos para a melhoria da qualidade da formação de professores. O questionamento que se faz é: o que falta para que sejam utilizados como referência nos processos de (re)formulação curricular, organização de atividades

teórico-práticas, enfim, para a efetivação do curso de Pedagogia? As análises permitem concluir que o maior legado que esses programas poderiam deixar é a disseminação de mudança de atitude de formadores frente àquilo que se ensina, por que se ensina e para quem se ensina no curso de Pedagogia.

THE PRACTICAL FORMATION IN THE PEDAGOGY COURSES: AFFIRMATION OR WEAKENING?

Abstract

The present essay articulates theoretical-conceptual elements associated to the teacher's formative process in order to be able to teach at the initial years of elementary school, having its focus directed towards a practical dimension of this formation. It presents an overview of the Pedagogy courses, discussing some of the dilemmas and criticisms that are directed to them, and points out the place occupied by the practices in the curricular structure of these courses. It suggests proposals related to the teachers' initial formation in the United States of America and Spain to discuss some initiatives of this nature that have been taking place in Brazil. In this context, in the light of the North American and Spanish experiences, three Brazilian Programs aimed at undergraduate courses are discussed, which allows us to point out the reality that ravages the Brazilian context and indicate the need to (re)think the practical formation in the Pedagogy courses.

Keywords: Pedagogy courses. Practical formation. Initiation to teaching.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS CURSOS DE LA PEDAGOGÍA: AFIRMACIÓN O DEBILITAMIENTO?

Resumen

El presente ensayo articula elementos teórico-conceptuales asociados con el proceso formativo del profesor para actuar en los primeros años de la escuela primaria, con su enfoque dirigido a la dimensión práctica de este tipo de formación. Teje una visión general del cursos de Pedagogía, hablando de algunos dilemas y críticas que se dirigen, y puntúa el lugar ocupado por las prácticas en el plan de estudios de estos cursos. Hace uso de propuestas relacionadas con la formación inicial de los profesores en los Estados Unidos y España para hablar de algunas iniciativas de esta naturaleza que tiene lugar en Brasil. En este orden de ideas, a la luz de las experiencias americanas y españolas se discuten tres Programas brasileños dirigidos para cursos de grado, lo que permite el punto a la realidad que asola el contexto brasileño e indicar la necesidad de (re)pensar la formación práctica en los cursos de Pedagogía.

Palabras clave: Cursos de la Pedagogía. Formación práctica. Iniciación a la enseñanza.

NOTAS

¹ As novas DCNs têm por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 9 de junho de 2015, e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015. De acordo com Dourado (2015), essas DCNs buscaram garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais para o magistério da educação básica. O autor entende que a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica "pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores" (DOURADO, 2015, p. 315).

- ² Zeichner utiliza o conceito de “terceiro espaço” (derivado da teoria do hibridismo de Homi Bhabba) para se referir à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reconheçam que os indivíduos, diante de múltiplos discursos, extraem elementos para dar sentido de mundo.
- ³ É decorrente do Processo de Bolonha, um movimento de reforma e integração da educação superior na Europa, que teve a finalidade de construir um espaço europeu de educação no Ensino Superior e com o propósito de incentivar a mobilidade entre países, tornando este espaço mais atrativo para os estudantes de outros países.
- ⁴ Surge com esse nome na Espanha, em 1983, com a Lei da Reforma Universitária, representando um salto conceitual importante. Até então, o período destinado às práticas era denominado pela palavra Práticas, seguida do adjetivo que correspondia à função da área (práticas escolares, práticas sociais etc.). Ao contrário das Práticas (elemento isolado dentro das carreiras, em Departamento próprio), o *Practicum* aparece como componente curricular que, vinculado a outros componentes, tem a função de alcançar o perfil profissional desejado na carreira.
- ⁵ Importa assinalar que Zeichner (1992), ao examinar as inovações anunciadas pelo *Practicum* no Reino Unido, Estados Unidos da América, Canadá e Austrália em função das suas potencialidades para a superação dos obstáculos à aprendizagem dos professores, já defendia o *Practicum* como uma *aprendizagem cognitiva*. Esse modelo de aprendizagem “caracteriza-se por uma interação social colaborativa entre os professores cooperantes e os seus alunos, na qual estes conhecem melhor o modo de pensar dos professores e têm a possibilidade de alterar as suas disposições cognitivas, e não apenas os seus comportamentos” (ZEICHNER, 1992, p. 132).
- ⁶ Esses dados se referem a evidências identificadas em estudos feitos sobre o estágio supervisionado na formação de professores, no âmbito do Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente – GEProf (LÜDKE, 2016).
- ⁷ No início do século passado, Dewey (1904) já mostrava sua preocupação com a maneira como a prática era concebida na formação docente, tendo sido pioneiro na defesa da “formação clínica”, que se daria pela imersão em escolas de prática, locais em que a formação profissional do professor representasse sua função principal.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, D. P. Formação inicial de professores para a educação básica: a dimensão prática em foco pela lente de uma política pública. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 89-98, jan./jun. 2015.
- BATISTA, D. P. *Experiências do tornar-se professora*. 2017. 286f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Centro de Teologia e Humanidades, Petrópolis, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Resolução nº 1/2006*, de 15 de maio de 2006.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Parecer CNE/CP nº 28/2001*, de 02 de outubro de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP nº 02/2015*, de 1º de julho de 2015.
- CALDERANO, M. da A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250-278, set./dez. 2012.
- GARCÍA, M. L. R.; CORTIZAS, M. I. La formación en competencias a través del practicum: un estudio piloto. *Revista de Educación*, v. 354, p. 99-124, enero-abril, 2011.
- DEWEY, J. The relation of theory to practice in education. In: DEWEY, John et al. The relation of theory to practice in the education of teachers. *National Society for the Scientific Study of Education*, Third Yearbook, Part I. Public School Publishing Co., 1904. p. 9-30.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.
- DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.
- ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2563-R, de 11 de agosto de 2010. Institui o Programa Bolsa Estágio Formação Docente destinado a estudantes de cursos de licenciatura, em estabelecimentos públicos estaduais de ensino. *Diário Oficial do Estado*. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2010.

- FORMOSINHO, J. A formação dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 93-117.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. *Textos Fundação Carlos Chagas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379. out./dez. 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109193>. Acesso em: 26 mai. 2015.
- LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- LÜDKE, M. *Problemas do estágio supervisionado no magistério e sugestões de seus protagonistas*. [Mimeo]. Universidade Católica de Petrópolis, 2016.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MARIN, A. J. O curso de Pedagogia em foco: fragilidades constantes e urgências da formação. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (Org.). *Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 1.141-1.154.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. A formação de professores para os anos iniciais da educação básica: análise dos currículos dos cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E XII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. *Anais...* Águas de Lindóia: EDUNESP, 2014, v. 1. p. 1.639-1.651.
- SÃO PAULO. Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação: Escola Pública-Universidade. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2007.
- SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ZABALZA, M. A. B. El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, v. 354, p. 21-43. enero-abril, 2011.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.
- ZEICHNER, K. 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.

Enviado em 06 de dezembro de 2016.

Aprovado em 26 de setembro de 2017.