

UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM DUAS REALIDADES*

Menga Lüdke**

Resumo

O artigo apresenta uma análise da situação atual da formação de professores da educação básica na Inglaterra e no Brasil, a partir de um estudo da autora junto ao Instituto de Educação da University College of London (2016/2017) e de sua experiência, como pesquisadora da área, no Brasil. Foram destacados traços específicos de ambas as estruturas do curso formador e suas consequências nas duas realidades. Na Inglaterra, a formação se concentra em um ano de Pós-Graduação, 80% do qual em forte articulação com as escolas, com risco de limitações no lado teórico na universidade. No Brasil, o curso dura quatro anos, com limitações do lado prático, pela fraca articulação entre universidade e escolas, que são as duas instituições formadoras.

Palavras-chave: Formação de professores. Inglaterra. Brasil.

INTRODUÇÃO

O quadro de fundo para o desenvolvimento deste artigo é composto por uma oportunidade oferecida pela CAPES, através da Cátedra Anísio Teixeira, de ver de perto como têm sido enfrentados, num país que dispõe de recursos assegurados e um nível de desenvolvimento econômico e cultural, problemas que cercam a educação e a formação de professores em muitos outros países dentro desse conjunto. Ela ofereceu importante contribuição para análise de nossos próprios problemas e propostas de soluções, ainda que sem contar com todos os recursos lá disponíveis. A consideração a distância desses problemas, iluminada pela visão de professores e de estudantes que os vivenciam em uma realidade diferente da nossa, permitiu uma “quase experimentação” de ideias e sugestões, pensadas e até acalentadas em nossas pesquisas e reflexões voltadas para nossos problemas. Várias soluções sonhadas ou imaginadas para enfrentar estes obstáculos têm sido postas em prática em outras realidades, algumas das quais puderam ser vistas efetivadas durante o estudo que foi propiciado junto a um dos Institutos mais respeitados internacionalmente no que se refere à formação de futuros professores para a educação básica, o IoE/UCL (Institute of Education/University College of London).

Como o projeto de estudo tem como foco principal a formação de professores, especificamente o período da prática – o estágio supervisionado –, foi analisado o curso que atende à grande maioria (mais de 80%) dos futuros professores da educação básica na Inglaterra. O fato de desenvolver o estudo em uma instituição marcada pela reconhecida excelência oferece uma segurança extra aos resultados e possíveis sugestões, por virem cercados

* Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Cátedra Anísio Teixeira

** Doutora em Sociologia pela Université Paris X. Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: <menga@puc-rio.br>.

das melhores condições disponíveis, situação muito favorável para análises desenvolvidas dentro de limites de tempo e espaço. Assim, é considerada importante a discussão e a difusão entre estudiosos das constatações sobre a complexa e central questão da formação de docentes em nosso país, sem deixar de atentar para circunstâncias que limitam seu alcance.

No seu eixo central se encontram professores e coordenadores do curso focalizado, o PGCE (Postgraduate Certificate in Education), que prepara para o Certificado de Pós-Graduação em Educação. Eles foram consultados por meio de longas entrevistas, somando mais de trinta, algumas tendo requerido mais de um encontro, tomando parte de seu tempo dedicado, com grande empenho, ao curso. As entrevistas foram acompanhadas pela análise de documentos relativos à composição do curso e se beneficiaram da longa experiência da pesquisadora no campo da formação de professores, o que assegurou de pronto uma boa interação entre os interlocutores sobre problemas considerados essenciais nesse campo em ambos os países. Entrevistas com estudantes, acompanhamento de aulas e de sessões de trabalho, entre outras atividades, complementaram o conjunto de informações reunidas pelo estudo, com foco especial sobre o curso básico para a formação de docentes para o curso primário e para o secundário, como se denominam ainda naquele país.

1. TRAÇOS INICIAIS DE DIFERENCIAÇÃO ENTRE DUAS ESTRUTURAS DO CURSO DE FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Uma rápida descrição do PGCE mostra que ele se aproxima da antiga estrutura do nosso curso de formação de professores nas licenciaturas, com a organização que ficou conhecida como 3+1. Na Inglaterra o esquema parte de um curso de bacharelado, com três anos de duração, culminando com o diploma de bacharel em uma

determinada disciplina ou domínio de conhecimento. Os diplomados que desejarem se preparar como futuros professores partem para um curso de pós-graduação, o PGCE, em busca de uma formação docente, com duração de um ano. Nesse ano, reduzido a dez meses pelas férias de verão entre julho e agosto, deverão receber toda a preparação para o magistério. O conteúdo específico trabalhado no curso de bacharelado, que muitas vezes não chega a ser suficientemente próximo de uma disciplina própria do curso secundário ou ainda menos do primário, sofre uma necessária adequação, assim como são introduzidos à preparação aspectos chamados de pedagógicos. Tomando como suposto que ambas as preparações, do conteúdo específico próprio ao nível de ensino visado, bem como do aspecto propriamente docente ou pedagógico, devem ser contempladas durante o decorrer do ano do curso.

Aqui entra um dos tópicos centrais do estudo, ao confrontar as duas realidades educacionais focadas. A estrutura do curso de preparação de futuros professores, o PGCE, que atende à grande maioria deles na Inglaterra, se configura de modo claro como um curso de pós-graduação de duração limitada e grandes expectativas. Espera-se que neste curto período os estudantes, futuros professores, consigam desenvolver o domínio da docência de um conteúdo, destinado a alunos de curso primário ou secundário nas escolas em que forem lecionar. Este conteúdo, tal como coberto pelo seu curso de bacharelado, por certo não estará inteiramente integrado ao tipo de conhecimento esperado pelo currículo do nível de ensino visado, já que este curso se consagra à preparação de futuros profissionais de outras áreas, não necessariamente próximas ao magistério – embora possam ter pontos comuns com ele. Uma estudante com diploma de Bacharelado em Criminologia, integrando o grupo de futuros professores de Sociologia para o ensino secundário, possivelmente terá tido em seu curso anterior algumas disciplinas ligadas à Sociologia, mas não

parece bem assegurado que tenha construído uma base suficientemente sólida para assumir a responsabilidade por essa disciplina na educação básica. Isso passa a ser atribuído ao trabalho desenvolvido pela estudante em seu novo curso, o PGCE.

Há um segundo aspecto da estruturação do curso a ser discutido, devido às implicações possíveis sobre seus objetivos e expectativas em geral: a distribuição da carga horária para o trabalho dos estudantes e dos professores do PGCE atribui à universidade cerca de apenas 20% do total de horas consagradas ao curso, sendo os 80% restantes voltados ao trabalho desenvolvido nas escolas. Esta distribuição bastante desigual, em termos de tempo de trabalho, reflete, por certo, uma inflexão sentida por todo o sistema educacional no país há várias décadas. Ela se enraíza em políticas educacionais originadas no governo conservador sob o domínio de Margaret Thatcher nos anos de 1970, que se prolongaram nas administrações que se sucederam, com um claro aumento da responsabilidade das escolas na formação de futuros professores, reduzindo gradativamente a influência da universidade. Não apenas sobre o ponto específico da formação de professores se constata essa inflexão na história recente da educação no país, como assinalaram vários dos entrevistados. São docentes dedicados há décadas ao trabalho no IoE, ressaltando, como tais, os reflexos sentidos e vividos por eles justamente no curso para formação de professores – foco do estudo. Há um acordo geral, entre esses professores, sobre o declínio do poder da universidade, considerada como foco de pensamento oposto às propostas educacionais do governo. Tendo vivido uma realidade anterior, alguns dos entrevistados afirmaram que, aos olhos dos que hoje atuam nele, a atual situação do curso de formação de professores parece natural, já que muitos deles formaram-se ali mesmo, não dispondo de alternativas experimentadas para oferecer outros tipos de soluções para os problemas enfrentados.

São vários os aspectos do campo educacional hoje sob risco de enfraquecimento, não apenas na Inglaterra, como bem assinalam Whitty e Furlong (2017) em obra que cobre a realidade de vários países. Com foco sobre a formação de professores no IoE, vale ressaltar algumas consequências do desequilíbrio na distribuição do tempo entre as duas instituições formadoras (a universidade e a escola). A conjugação do trabalho formador do futuro docente entre as duas entidades há muito representa uma visão consensual entre estudiosos do tema em todo o mundo. Uma combinação satisfatória dessa união continua, entretanto, um desafio (não apenas para seus estudiosos, mas para legisladores e políticos, com repercussões para toda a sociedade), pesando sobre os professores como responsáveis pelo trabalho junto aos alunos, que são as principais vítimas de todo desacerto. Enfatiza-se aqui este aspecto central ao projeto de estudo, realizado no IoE, e o que vem sendo desenvolvido nas pesquisas mais recentes da autora – Lüdke (2008; 2012; 2017a) –, assim como nas de seus orientandos. As análises, oferecidas pelo confronto da nossa realidade com o que tem sido feito em uma instituição que dispõe dos recursos considerados os mais avançados (em um país que atingiu há muito um grande desenvolvimento econômico e cultural, também avançado em seu sistema educacional), podem apresentar pontos de discussão para ajudar a esclarecer nossos próprios enigmas, sem descuidar dos limites que cercam estudos reunindo países e contextos diferentes, bem sinalizados por autores dedicados de modo especial ao campo da Educação Comparada, como Carmen S. V. Moraes (2017), em trabalho aproximando o ensino médio e seus problemas no Brasil, Inglaterra e Finlândia.

O primeiro traço de diferenciação entre as duas estruturas dos cursos de formação de futuros professores é a duração da parte realizada dentro das escolas. Enquanto no caso inglês essa fase ocupa 80% do tempo durante o ano no qual o curso se realiza,

no nosso caso essa etapa não chega a 20% do tempo total da licenciatura, que dura em geral quatro anos, contanto que cumpra o total de 3.200 horas previstas pela lei. A presença dessa parte da formação na grade curricular, no nosso caso, ocorre a partir da segunda metade do curso, quando o estudante já cursou um bom número de disciplinas exigidas pelo currículo, começando a construir um acervo de conhecimentos ligados ao campo educacional. Como sabemos bem, esse campo é composto por contribuições de várias matérias provindas de esferas vizinhas à educação, algumas já consolidadas como científicas, como a Psicologia, a Sociologia, a Biologia, a Antropologia, entre outras mais ou menos consolidadas, carreando para a educação um capital de conhecimentos educacionais, sem que ela se constitua, propriamente por ora, em um campo científico específico. Esta questão aparece como uma das centrais no debate corrente sobre a constituição da educação como ciência ou como campo científico e de sua possível definição como uma profissão, passando pela busca de conhecimentos específicos que possam ajudar a delimitar esse campo, inclusive pelo reconhecimento da prestação de um serviço com exclusividade. Estas e outras questões ligadas ao tema foram objeto da varredura coordenada por Whitty e Furlong (2017) em vários países, representando realidades bastante diversas, mas convergindo em suas preocupações em torno do tema. Para a consideração do binômio “teoria-prática”, com soluções que se inclinam para um ou outro dos dois termos, surge uma terceira alternativa, com uma possível integração entre eles. Esse tema é central no cenário onde se desenrola o preparo de futuros professores no IoE, como ocorre com todas as instituições envolvidas com essa formação.

A concentração dos esforços formadores no âmbito das escolas, como ocorre na Inglaterra, acaba provocando, aos olhos dos entrevistados, uma acentuação do lado da prática. A influência das escolas

é um viés típico da cultura educacional inglesa, que valoriza o lado prático em detrimento do acadêmico. Um dos entrevistados, experiente professor de ciências, destaca esse traço como subjacente a muitas decisões no campo educacional naquele país. Fazendo eco à voz dominante entre meus entrevistados, Shirley Lawes, professora do Departamento de Línguas, desenvolveu sua tese de doutorado sobre a formação de futuros professores de francês como língua estrangeira, na qual vem trabalhando no IoE há mais de duas décadas. Após cuidadosa investigação, inclusive em confronto com a situação dessa formação fora do Reino Unido, a autora chegou à conclusão que o lado teórico desse desenvolvimento está em franco declínio em seu país, o que ficou expresso de modo claro já no título de sua tese: *The end of theory?* (2004). Indagada sobre uma possível evolução da situação no período que se seguiu à elaboração de sua tese, a professora respondeu, prontamente, que essa situação só tem piorado desde então.

A estrutura do curso de formação, para mais de 80% dos futuros professores na Inglaterra (como se apresenta no IoE, com 80% do trabalho formativo por conta das escolas conveniadas com a universidade para receber seus estagiários, tal como foi possível perceber pela análise de documentos, pela observação de aulas e sessões de vários tipos de atividades e, sobretudo, pela visão de professores e alunos que foi confiada por eles por meio de entrevistas), deixa descoberta uma série de problemas que merecem ênfase na discussão relativa às nossas próprias dificuldades. Entre eles se destaca a exiguidade do tempo consagrado ao trabalho com as disciplinas do campo da educação, a cargo da universidade, com o objetivo de orientar o preparo dos futuros professores para a formação dos alunos que os esperam nas escolas, no que se refere ao conjunto de conhecimentos reunidos pelas disciplinas dos currículos dos seus cursos do ensino primário ou

do secundário. Não apenas no que diz respeito ao conteúdo desse conjunto, que deve ser dominado pelo futuro docente, mas, igualmente, a tudo o que se refere à aproximação entre os dois polos do processo de ensino e aprendizagem: o aluno e o professor. A longa evolução do pensamento educacional a esse respeito tem trazido para os cursos de formação, entre nós, um desfile de ideias que se sucederam, desde uma posição muito centrada no mestre detentor do saber, frente ao aluno disciplinado, seu receptor, passando pela descoberta do aluno vivo, construtor do seu saber, chegando hoje aos múltiplos recursos tecnológicos à disposição de alunos e de professores, sem abrir mão do papel central que cabe a eles e que é bem captado pela ideia de mandato, tal como apresentada por Mellouki e Gauthier (2004).

Todo o conjunto de conceitos, conhecimentos, atitudes, habilidades e recursos compreendidos debaixo do rótulo geral de “pedagogia” (de significação bastante ampla e pouco precisa), se desenrola ao longo dos quatro anos de duração, em média, dos cursos de licenciatura no Brasil. Ainda que não se possa afirmar que esta formação ocorra de forma bastante satisfatória, como seria desejável, pelo menos há uma variedade de possibilidades de informação e de questionamentos, através das múltiplas disciplinas que compõem o currículo do curso de licenciatura no Brasil, assegurando a possibilidade de discussão e de reflexão sobre questões básicas da “profissão” docente para a qual se preparam os estudantes. Não parece que isso tenha condições de ocorrer com os alunos do IoE, que têm tão pouco tempo para se dedicar a essas questões, dentro de sua perspectiva pessoal, como expressou em rápida entrevista uma estudante, queixando-se de que dedica não apenas 24 horas ao curso, mas “25 horas”, ao responder a insinuação de que trabalham as 24 horas do dia. E acrescentou um comentário quase assustador: *“Não temos tempo para pensar em nosso curso”*. Isso quer dizer que vão “engolindo” como podem as disciplinas

e fazendo às pressas os trabalhos pedidos, sem a possibilidade de digeri-los e integrá-los em seu processo formativo como futuro professor. O depoimento de uma estudante um tanto fora do padrão médio, pela sua idade – 40 anos –, e sua origem estrangeira, vem reforçar e acrescentar uma importante informação sobre a questão do tempo sob pressão. Com muita calma e ponderação ela se referiu a seus professores no PGCE como muito bem preparados e empenhados em seu trabalho, mas, infelizmente, sem as condições necessárias para *“fazer o trabalho do qual são capazes e [ela] gostaria muito de poder usufruir”*, na expressão da entrevistada, que ainda acrescentou: *“eles são intensamente pressionados pelo tempo, não podendo realizar bem o trabalho para o qual estão muito bem preparados”*.

2. EXPLORANDO A COMPREENSÃO SOBRE A NOSSA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PELO “ESPELHO” DE OUTRA REALIDADE

A pesquisadora, interessada há muito pelos problemas que cercam a formação de nossos professores, (tendo se aproximado mais de alguns deles pelo trabalho de pesquisa como, entre outros, a questão da avaliação; o papel fundamental do componente pesquisa; a “profissão docente” e seus problemas e, mais recentemente, tendo investigado o lugar do estágio supervisionado), viu-se em Londres frente a um quadro que parece especialmente composto para o exercício de análises e reflexões sobre a nossa realidade, de modo especial no curso de licenciatura. É preciosa esta oportunidade de aprendizagem e ressalta-se alguns pontos que podem ajudar professores, estudantes e pesquisadores interessados na melhoria dos esforços pela formação de docentes. A oportunidade de olharmos em um espelho (que nos oferece uma imagem muito atraente, a partir de fatores que nos parecem

fundamentais, indispensáveis, para um curso voltado à formação de professores), pode nos surpreender. A autora tenta recapturar algumas de suas surpresas, esperando compartilhá-las com leitores sintonizados.

A primeira delas, logo de início, foi reencontrar uma estrutura que deixamos oficialmente para trás há muito tempo (anos de 1960) em nossos cursos de licenciatura. No caso inglês, há separação clara entre a formação do conteúdo específico, com o diploma de bacharel, e o curso de preparação para o magistério, no PGCE, já em nível de Pós-Graduação, em outra Instituição. No nosso caso, continua a existir a formação do bacharel, com três anos de curso e a possibilidade, pouco frequente, de completar a formação como professor, continuando os estudos na mesma Instituição de Ensino Superior, a IES. O caminho mais frequente é o do curso de licenciatura, com quatro anos de duração, em média, e a definição clara, desde o início, de se tratar de um curso para a formação de professores.

Uma segunda surpresa viria logo a seguir, quanto à distribuição do tempo do curso entre a universidade (entre nós, a instituição responsável pela formação de futuros professores) e as escolas (que dividem com a IES essa responsabilidade). Aqui se situa um grande ponto de discussão. Como já foi comentado, parece bastante duvidoso que a carga de trabalho específico na preparação para o magistério, envolvendo o tratamento adequado do conteúdo aprendido no curso de bacharelado, além de toda a fundamentação teórica do lado pedagógico, possa ser efetivada no reduzido tempo que, hoje, cabe ao trabalho na universidade no decorrer do PGCE. Não apenas o tempo reduzido se reflete na atuação de educadores e estudantes (como foi bem apontado pelos entrevistados) como, também apontada por eles – sobretudo pelos docentes que conheceram outro tipo de estrutura para o curso –, a própria identidade desse curso está sendo cada vez mais definida pela aproximação com as escolas e seu modo de encarar a profissão de professor. Entra em cena

um fator importante, representado pela universitarização da formação de docentes, por si só merecendo uma análise especial. Também na Inglaterra, como entre nós e em outros países, a passagem dessa preparação, sobretudo no caso dos professores primários, da Escola Normal para a universidade, trouxe grandes consequências ainda a serem melhor exploradas. Esse fator veio, em sua evolução, associado à característica cultural já mencionada de valorização do sentido “prático” sobre o “acadêmico” e também às injunções sofridas pela universidade durante e a partir do governo Thatcher, em consequência do seu poder sobre decisões importantes no âmbito da educação, inclusive no que tange à formação de professores, resultando no declínio de seu prestígio. Hoje, com o avanço de outros fatores, de modo especial os de inspiração voltada para interesses de mercado, como bem assinala David Labaree (2017), vemos no sistema educacional inglês o surgimento de conjuntos de escolas de educação básica – que se reúnem no que está sendo conhecido como *academies* –, um número considerável de instituições que recebem subsídios governamentais suficientes para organizarem seu próprio esquema para formação de seus professores, com ou sem a ajuda da universidade, se, para tanto, obtiverem a aprovação das autoridades competentes. Como há várias vias para o desenvolvimento da formação para o magistério, há uma série de possibilidades à disposição das *academies* para organizarem a preparação que preferem para seus docentes.

O PGCE congrega, entretanto, cerca de 80% dos estudantes que procuram o magistério. Voltemos para a análise de alguns de seus aspectos, que podem inspirar, talvez, sugestões e, por certo, reflexões sobre problemas na formação de nossos professores, a partir da rica oportunidade de ver de perto como se desenrola um curso responsável pela formação de uma imensa proporção de futuros educadores para o sistema inglês de educação básica, em uma instituição de enorme prestígio

e grandes serviços prestados à pesquisa em educação, sem falar da formação de especialistas, doutores, pós-doutores e mestres, que lá buscam excelência em termos de preparação profissional, vindos de todos os cantos do mundo¹.

Dentro do quadro de aspectos do IoE descritos como importantes para reflexão sobre nossos cursos, enfatiza-se o empenho com que professores das várias categorias levam adiante seus trabalhos, desde o atendimento aos alunos, com grande paciência enfileirados nos corredores defronte aos *offices*, aguardando sua vez, até a preparação muito cuidadosa do material usado nas aulas – estas para cerca de 20 a 30 estudantes, com trabalhos efetuados em grupos, muito ativos e muito atentos, após a apresentação feita pelos docentes, com auxílio de filmes, *PowerPoint* e outros recursos. Há um clima de muito interesse e dedicação aos trabalhos, sem dúvidas, o que se contrapõe ao aproveitamento esperado, como já foi comentado, pela pressão intensa do tempo limitado dentro da universidade.

Nas escolas, por outro lado, com muito mais tempo disponível, as atividades podem correr com mais possibilidade de aproveitamento. Alguns fatores interessantes chamam a atenção por esse aspecto. Entre eles se destacam as figuras do *tutor* e a do *mentor*; o primeiro centrado na universidade, correspondendo, ao que parece, à figura do professor orientador, no nosso curso de licenciatura, ao cuidar dos estudantes na disciplina Estágio Supervisionado. Ele tem sob sua supervisão cerca de 20 ou 30 discentes, admitidos para o PGCE nas diferentes disciplinas que compõem o currículo do ensino primário e do secundário. Ainda ao *tutor*, além de acompanhar seus orientandos na universidade, compete visitar as escolas onde esses estudantes realizam seus estágios. Grande parte do seu trabalho é dedicado a essa função, num relacionamento bastante frequente com as escolas, como a pesquisadora percebeu durante sua permanência junto ao IoE.

Dentro da escola, onde se desenrola a maior parte do curso, destaca-se a figura do *mentor*, sendo que, em alguns casos, dependendo da decisão da própria escola, o estudante receberá a atenção especial de dois *mentors*; um deles mais ligado à disciplina à qual o estagiário está vinculado – por exemplo Sociologia –, e o outro que cuidará da introdução do estudante às questões de organização e funcionamento do colégio, bem como de sua própria carreira, que se iniciará no magistério em breve. Informação importante nesse quadro onde se desenvolve a formação do futuro professor naquele país: as escolas da rede pública estão todas, em princípio, disponíveis para a atividade com os estagiários, recebendo, para tanto, subsídios que representam uma boa ajuda, estando, assim, sempre muito interessadas neste trabalho. Trata-se de uma ajuda com a qual as escolas contam sempre, como informaram os entrevistados. Também os colégios do setor privado podem se beneficiar desse sistema ao receberem estagiários. A remuneração dos *mentors* parece ser uma questão resolvida nas escolas, de acordo com seus planos próprios e seus recursos financeiros. Como elas hoje estão gozando de uma autonomia relativa nesse aspecto, é provável que estejam se desenvolvendo novos esquemas de trabalho e de carreira no magistério. Com relação a esta, segundo informação de uma professora da educação básica da rede pública, há uma atenção especial do governo, com atribuição de pontos para a carreira de professores que assumem o trabalho como *mentors*.

Para reflexão, vale ressaltar a articulação segura entre a universidade e as escolas como corresponsáveis pela formação do futuro professor. Em ambas as instituições destacam-se profissionais encarregados desse trabalho, atuando em condições adequadas e com recursos suficientes, com suas funções claramente definidas para as quais foram adequadamente preparados. Os *tutors*, professores da universidade, têm sua carreira orientada para mestrado e doutorado, algumas vezes patrocinados pela própria escola,

que investe na formação de seus docentes. Quanto aos *mentors*, são selecionados dentro da escola, em seu quadro de professores, pela experiência e pelo interesse no trabalho com a matéria e recebem um treinamento especial, antes do início do ano, por conta da universidade, que continua ao longo do ano letivo a oferecer assistência ao seu trabalho com os estudantes.

3. APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRINCIPAIS ATORES E SEUS DESAFIOS

Vamos ver um pouco como estão as coisas do outro lado do espelho, onde estamos nós, com muito empenho também, com menos recursos e menos reconhecimento por parte da sociedade (como indica, por exemplo, a equiparação do salário inicial do professor ao das outras profissões conhecidas na Inglaterra), o que explica a busca do curso por tantos jovens em início da vida profissional. Um indicador interessante é o custo do PGCE, no IoE de Londres: cerca de £ 9.000 pelo ano, o que parece bastante elevado. Colegas entrevistados, a quem apresentei minha questão, tranquilizaram-me dizendo que há muitas bolsas e auxílios por parte do governo. Nosso curso formador – a licenciatura –, se estende por quatro anos, com uma série de disciplinas obrigatórias e outras eletivas, que procuram oferecer ao estudante as bases teóricas do trabalho docente, bem como os recursos metodológicos e didáticos para esse exercício, atribuindo à disciplina Estágio Supervisionado a responsabilidade de encaminhar os alunos para um período de trabalho na outra instituição formadora – a escola de educação básica. Sonho, já na década de 1930, do grande educador Anísio Teixeira, que via em uma escola anexa ao prédio do curso de formação, na época Curso Normal, a solução para o desenvolvimento da atividade docente. Hoje essa prática está reduzida

a menos de 20% do tempo de duração do curso de licenciatura, que se sucedeu ao Normal, no caso dos professores para o Ensino Fundamental, e assumiu essa formação dos que se destinam ao antigo secundário ou ginasial. Essa porcentagem, mesmo distribuída ao longo do curso de licenciatura, é vista por pesquisadores do tema como insuficiente. Não apenas quanto ao tempo de duração, mas, sobretudo, pela maneira como vem sendo desenvolvido esse período fundamental para a formação de futuros professores. A posição em que se encontra o estudante dentro do cenário do estágio é a de um ator coadjuvante – quando muito –, auxiliando o professor que o recebe em sua sala de aula em algumas tarefas simples, na distribuição ou recolhimento de cadernos ou no acompanhamento de algum aluno em seu dever. Nada que se configure como uma atividade própria do trabalho docente, com responsabilidades em relação à aprendizagem dos alunos, a não ser em uma apresentação preparada, especialmente, para uma determinada ocasião, que constitui a peça central para avaliação do seu desempenho no estágio. O estudante, sujeito central do estágio, se acha, em geral, confinado ao papel de observador passivo, como bem analisa Solange Cardozo (2003) em sua dissertação de mestrado, a partir da expressão “estagiário samambaia”.

A carga burocrática envolvida no desenvolvimento do estágio parece bem maior do que a destinada ao trabalho efetivamente pedagógico. As duas instituições responsáveis pela preparação do futuro professor – a universidade e a Secretaria Municipal de Educação (SME), com o conjunto de escolas de sua rede –, parecem bastante distantes do diálogo que precisariam manter para assegurar o proveito educativo esperado do estágio. Uma série de papéis a serem devidamente verificados, assinados e carimbados pelos responsáveis nas duas instituições envolvidas passam por um vai e vem do estudante entre as duas entidades, sem que sejam conhecidos, ou sequer consultados, documentos-

chave pensados e preparados há anos, com muito cuidado para ajudar o bom desenvolvimento do estágio: um convênio entre as duas instituições e um manual de trabalho para o estagiário. Esses documentos contêm compromissos, propostas e sugestões que poderiam ser analisados com muito proveito para o trabalho com o estágio supervisionado ainda hoje, como revelado na dissertação de Vivian Bambino (2012). Trata-se do estudo de um caso específico, que é por certo bastante semelhante a muitos outros em instituições de ensino superior (as IES) do setor privado, onde são formados mais de 70% dos nossos futuros professores.

A situação dos professores que recebem os estagiários em suas salas de aula – os supervisores –, também não é muito animadora. Sabrina Albuquerque (2007), em sua dissertação, flagrou bem a posição desconfortável desses profissionais, carregando o trabalho pesado junto a alunos que estão iniciando sua trajetória escolar, no Ensino Fundamental I e II, como hoje são denominados, e ainda se veem encarregados de mais uma importante carga, como coformadores de futuros professores. Em seu estudo, Sabrina captou muito bem a surpresa desses professores ao serem por ela interrogados sobre como encaravam essa nova tarefa. “*Nós somos coformadores?*”, indagavam surpresos. E Sabrina entrava num diálogo esclarecedor (ou impositor?) de um ponto de vista, que irromperia novamente, de forma mais clara, anos depois, em uma apresentação de Elba Sá Barreto (2016). São os professores da universidade, instituição encarregada pela formação de futuros docentes, que decidem atribuir aos professores das escolas a função de coformadores desses futuros educadores sem, entretanto, consultá-los a respeito ou se certificarem de que eles estão preparados, se dispõem de tempo, espaço e outras condições, se recebem alguma recompensa ou são dispensados de alguma parte de sua carga horária para o desempenho dessa função e, sobretudo, se estão interessados e dispostos a assumi-la.

É inevitável a aproximação com a situação já descrita no IoE, que nos leva a refletir sobre as dificuldades que temos de enfrentar para conseguir um melhor proveito do estágio. Esta reflexão deve ter como foco não apenas o “professor supervisor” (termo empregado na Inglaterra para se referir ao professor que acompanha os estagiários) mas toda a escola, como instituição coformadora, como fez Priscila Rodrigues (2009) em sua dissertação e temos confirmado inteiramente nas pesquisas do Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf).

O terceiro dos principais atores no cenário do estágio, que costuma-se chamar de protagonista no grupo de pesquisa – o Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf) –, é o professor orientador, que tem sob sua responsabilidade estudantes do curso de licenciatura em seu período dedicado ao estágio supervisionado. Sua situação de trabalho depende muito do tipo de instituição à qual está vinculado. Em grandes universidades públicas (e em algumas do setor privado, que têm claro interesse pela área da educação e, dentro dela, pela formação de professores), encontram-se cursos de licenciatura estabelecidos em condições mais favoráveis em relação ao que se passa em pequenas instituições, sobretudo do setor privado. O desfavor com que é considerada a educação e seu departamento pela universidade é tema importante entre estudiosos do campo, tendo sido objeto de um livro do pesquisador David F. Labaree, historiador da Universidade de Stanford, cujo título já indica seu tema central: “*The trouble with Ed Schools*” (2004), que o autor considera desenvolvendo um trabalho de grande valor para a universidade que, infelizmente, não o reconhece devidamente. Possivelmente a formação de professores também é vítima dessa falta de consideração, com repercussões sofridas por toda a sociedade, resultando no declínio da preparação dos futuros educadores e do prestígio de sua ocupação. Francisca Pires (2011), em seu estudo para o mestrado, focalizou um grupo

de professores orientadores do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura de uma bem consolidada universidade federal e pôde constatar, por meio de cuidadosas entrevistas, sua insatisfação em relação à preparação que recebem para o desenvolvimento de seu trabalho específico, que não parece bem definido a seus olhos, como se não estivesse claro para eles o lugar que ocupa sua disciplina no currículo do curso.

Tendo centrado o foco de pesquisa sobre os três protagonistas mencionados, foi obtido, pela pesquisa no GEProf, um rico conjunto de informações, sobre os quais foram debatidos, com colegas estudiosos do tema, com membros do *staff* da SME e, sobretudo, com os próprios protagonistas, num Simpósio (2015), com a presença de representantes desses grupos, no qual, durante dois dias, pode-se ouvir e discutir suas palavras, reflexões e sugestões, que passaram a ser inspiradoras do trabalho que estava sendo desenvolvido em novo projeto com apoio do CNPq (2017b). Atentos ao quadro de fundo composto pelo estudo junto ao IoE/UCL assegurado pela Cátedra Anísio Teixeira, CAPES, e ao cuidado que foi observado, ao desenvolver a pesquisa, sempre dentro das condições disponíveis em nossa realidade, tem-se tentado atender às sugestões reunidas no Simpósio, sobre iniciativas que possam aumentar o proveito do estágio supervisionado na medida do possível.

4. O LUGAR DO ESTÁGIO?

A experiência vivida pelo PGCE ajuda a ver, concretizadas, várias medidas que, por vezes, são consideradas como sugestões para nossas dificuldades. A exiguidade do tempo dedicado ao período do estágio sempre pareceu um desses problemas. No caso do PGCE, a desigualdade na distribuição da duração do curso, com grande concentração nas escolas, acabou acarretando consequências graves para a própria formação do futuro professor, com um

declínio da fundamentação teórica, fundamental para sua caracterização como um profissional, como foi assinalado por grande parte dos entrevistados. Continua sendo um desafio uma distribuição mais equilibrada do tempo do curso, aproveitando, na medida do possível, iniciativas bem sucedidas no PGCE. Uma delas é a preparação dos professores supervisores das escolas, a exemplo do que é feito lá em relação aos *mentors*. Não temos o esquema há muito estabelecido na Inglaterra, mas poderemos pensar em uma melhor articulação entre a universidade e a SME para um programa de estimulação e informação às escolas, sobre a preparação de professores para assumir a função de supervisão de estagiários, talvez com possibilidade de atribuição de pontos para sua carreira, como parece já estar sendo feito em alguns municípios. Essa preparação especial poderia ser assumida pelos professores orientadores da universidade, que entraria, assim, mais efetivamente na esperada articulação. Ela poderia cobrir vários pontos sentidos pela pesquisa e a de outros colegas (ANDRÉ, 2015) a esse respeito, como a participação mais ativa do professor supervisor no acompanhamento e na avaliação do trabalho do estagiário, com especial atenção à possibilidade de integrá-lo no trabalho docente mais específico, no que vem sendo considerado como docência compartilhada. A própria carga burocrática, que vem pesando tanto sobre o estágio, talvez possa ser atenuada com essa articulação mais efetiva entre universidade e escolas, assegurada pela SME por meio de membros do seu *staff*, encarregados especificamente dessa função, ajudando os professores orientadores que não dispõem de recursos para tanto, sobretudo em IES do setor privado. Dentro dos limites do quadro de trabalho da universidade, há também iniciativas que talvez possam dar resultados positivos, como a produção de relatos feitos pelo estagiário ao longo do seu trabalho, com etapas que ajudam sua própria reflexão sobre problemas e desafios que vai enfrentando e que pode apresentar e

discutir com seu professor orientador. Isso pode auxiliar a busca de melhorias durante o decorrer do estágio, não deixando problemas para serem listados somente no relatório final, quando nada mais poderá ser feito para ajudar. Essas são algumas das iniciativas que estamos tentando implementar, no trabalho da nossa pesquisa em desenvolvimento (LÜDKE, 2017b), procurando alternativas cabíveis nos limites de nossas possibilidades.

Em âmbito mais amplo, já se registram propostas com apoio em políticas governamentais de nível federal, estadual e municipal, como mostra a análise de Marli André (2016). São iniciativas voltadas para problemas há muito reconhecidos na formação de professores, como o PIBID, procurando aproximar os estudantes, futuros professores, da vida das escolas; a Bolsa Alfabetização, como oportunidade para estudantes de Pedagogia se familiarizarem com desafios do processo de alfabetização, a partir do trabalho de supervisão em conjunto entre o professor orientador da universidade e o professor regente da escola como experiente alfabetizador; o Bolsa Formação-Aluno-Aprendizagem, oferecendo ao estagiário a possibilidade de atuar pelo período de um ano como professor auxiliar junto a alunos do 1º ano de uma escola pública. Ainda no campo das iniciativas oficiais despontam a Residência Educacional e a Residência Pedagógica, propostas pelo Estado de São Paulo, como esforços para aproximar o trabalho de formação de futuros professores de forma integrada entre as IES e as escolas da educação básica, sendo componente do estágio supervisionado ou não, como analisa Marineide de O. Gomes (2015), apontando suas expectativas e limites. Uma experiência, desenvolvida pela UNIFESP-Guarulhos há alguns anos, vem procurando viver e aprender sobre possibilidades e entraves desse tipo de organização curricular, que busca assegurar uma efetiva introdução à prática do trabalho docente ao estudante ainda em formação, mediante um prolongamento da duração do curso. Magali A. Silvestre

(2016) compartilha constatações e reflexões, a partir dessa experiência vivida com interessados na busca de um estágio mais proveitoso para a formação de professores.

Um edital recente da CAPES (nº 6, 2018), está trazendo para bem próximo do curso de licenciatura a possibilidade de seus estudantes desenvolverem um estágio supervisionado com maior envolvimento entre o trabalho nas IES e nas escolas, com atenção a vários dos fatores que entram necessariamente nesse esforço, como vem mostrando há um bom tempo pesquisas esse respeito, como as assinaladas ao longo deste texto. Ponto-chave de partida é a integração do trabalho de formação do futuro professor entre as duas instituições responsáveis por ela: a universidade e a escola. Qual a parte de cada uma delas? Por quanto tempo? Como deve ser desenvolvida? Em que espaço? Quem deve assumir a coordenação? Deve haver uma coordenação que cuide da preparação e do trabalho de todos os envolvidos? No lado da universidade, com professores provindos de campos de conhecimentos diversos, não suficientemente familiarizados com as peculiaridades da formação pedagógica ou educacional, mas igualmente responsáveis por ela no que diz respeito a seus estudantes, futuros professores. No lado das escolas, com professores bastante próximos à prática docente, como também ao campo teórico pelo qual transitaram em seu curso de licenciatura e continuam a transitar em seu esforço contínuo de leitura e de pesquisa, que nós gostaríamos muito de constatar, e tem constituído frequentes objetos de investigação Lüdke (2001; 2005; 2009; 2011; 2015). Em ambos os polos do eixo que sustenta a formação de professores encontram-se dificuldades para o reconhecimento (e mesmo o conhecimento) do que cabe a cada um deles, do que é realmente pertinente e como deve ser resolvido. Entra em cena o papel do currículo, que deveria enfeixar todos os elementos componentes do curso e que tem sido tão pouco considerado, como aposta um dos principais pesquisadores desse campo,

Michael Young (2014), ao assinalar a pouca contribuição dele decorrente ao trabalho do professor da educação básica. Também Bernardete Gatti (2015) tem focalizado o tema, ao constatar o número excessivo de disciplinas presentes em um conjunto de cursos analisados em sua investigação, sem assegurar a consistência esperada de uma base realmente formadora. Na universidade, como vemos, não há muita clareza sobre o que é realmente fundamental no trajeto formativo do futuro professor; há uma multiplicidade de disciplinas, sem entretanto assegurar que ofereçam ao estudante os elementos indispensáveis ao trabalho do profissional que ele será ao receber seu diploma. Mais do que conhecimentos, conceitos, estratégias e recursos metodológicos que essas disciplinas possam prover, é importante que o acadêmico desenvolva sua capacidade de agir da maneira mais aproximada possível ao encontro das necessidades de aprendizagem de seus futuros alunos, tendo o apoio da base teórica e prática que recebeu com o trabalho na universidade e nas escolas. Nestas, ressalta-se a grande dificuldade de distinguir o que compete de fato aos professores que recebem o estudante em formação, em especial por parte dos próprios professores, mas também por toda a equipe escolar começando da própria direção. O programa recém-proposto pela CAPES, a Residência Pedagógica (2018) mostra clara preocupação com essa questão, ao prever um curso de preparação inicial para os professores regentes. É um desafio, para o coordenador de um programa desse tipo, a preparação desses profissionais, acrescida da atenção que deve prestar aos próprios colegas da universidade, bem pouco preparados a esse respeito (LABAREE, 2004; CANDAU, 1988).

Uma iniciativa corrente há vários anos no sistema inglês merece menção ao tratarmos a Residência Pedagógica ou Educacional. Trata-se do ano dedicado ao NQT, o *New Qualified Teacher*, em que o profissional (quase) recém-formado deve passar trabalhando em uma

das escolas conveniadas para o estágio. Seu trabalho não será inteiramente consagrado às aulas e outras atividades escolares, mas terá uma parte reservada a sua própria preparação, contando para isso com a supervisão bem próxima de um tutor da própria escola, que o ajudará a enfrentar os problemas que for encontrando no difícil período inicial da carreira. Esse ano de trabalho parcial é previsto como complementar para sua formação (se possível logo em seguida ao PGCE, mas aceitável até os cinco anos seguintes). Ao fim do mesmo, ele será avaliado por um conjunto composto pelo professor tutor e por outros membros da escola, entre os quais a direção, os pais e os próprios alunos, que são convidados a dar depoimentos. Receberá então, se o merecer, o título de “Professor Recém-Qualificado” (N.Q.T) – uma exigência da carreira profissional de professor.

A experiência do PGCE, tal como percebida no estudo junto ao IoE, sugere um movimento de oscilação no eixo que sustenta a formação de futuros professores, lá pendendo com muito mais força para o lado das escolas, onde os estudantes passam cerca de 80% do tempo do curso. Aqui, ao contrário, com forte peso (não apenas em termos de tempo) para o lado da universidade, ou melhor, das IES (não necessariamente uma universidade). Já vimos as graves consequências que podem advir dessa oscilação, com a ênfase colocada pelos entrevistados – professores experientes do IoE –, sobre o risco de enfraquecimento da preparação teórica do futuro profissional do magistério. Entre nós, no Brasil, é sempre enfatizada a fraca participação das escolas, sem que tenhamos conseguido propor um equilíbrio razoável entre os dois polos, as pesquisas apontando com veemência pontos fracos em ambos os lados. Em artigo de 2015, Celestino Alves da Silva Junior chama a atenção para a importância da construção de um espaço público de formação de professores, convocando a contribuição de todos os fatores necessariamente envolvidos, sobretudo os que têm tido sua voz silenciada, como os

professores das escolas públicas e essas próprias escolas, visadas de maneira exclusivamente desfavorável pela mídia em geral. O autor levanta uma série de questões que considera ainda pouco tratadas pela pesquisa sobre tema tão candente com o que concordo, permitindo-me, como pesquisadora na área, lembrar que embora muitas das questões mencionadas continuem a descoberto, vamos tentando cobrir alguns aspectos também sem cobertura, como é o caso de IES do setor privado, nas quais se formam a maior parte dos nossos futuros professores. Nelas, o estágio supervisionado, obrigatório para todas, não pode contar com condições mínimas indispensáveis, mas tem que dar conta de uma formação pelo menos mínima aos seus estudantes.

O alerta de Celestino abre perspectiva para o acolhimento de todas as iniciativas voltadas para a melhoria da formação de nossos professores, sejam as vindas de órgãos centrais do governo, que infelizmente, por mais promissoras que sejam, muitas vezes não conseguem sobreviver à alternância de ocupantes de órgãos governamentais, sejam as de órgãos ou instituições locais, experimentando alternativas ao alcance de suas possibilidades. O estudo do sistema inglês permite ver o crescimento de um espaço para a formação nas escolas, o que consideramos no nosso caso muito reduzido. Podemos ver, pelo exemplo focalizado no estudo, que não é apenas uma questão de espaço ou de tempo que está em jogo, mas é a questão do lugar próprio ao estágio, ainda não analisado devidamente (LÜDKE, SCOTT, 2018).

AN ANALYSIS OF TEACHER TRAINING OF BASIC EDUCATION IN TWO REALITIES

Abstract

The article presents an analysis of the current situation of teacher training of basic education

in England and Brazil. It is based on a study made by the author at the Institute of Education, University College of London (2016/2017) and on her experience as a researcher in this area in Brazil. Specific traits were highlighted about both course structures and their consequences in both realities. In England, training focuses on a one-year graduate course, 80% of which are strongly linked to schools, with risk of limitations on the theoretical aspects at the University. In Brazil, the graduate course takes four years, with limitations on the practical side, by the weak linkage between university and schools, which are the two training institutions.

Keywords: Teacher Training. England. Brazil.

UN ANÁLISIS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN DOS REALIDADES

Resumen

El artículo presenta un análisis de la situación actual de la formación de profesores de la educación básica en Inglaterra y Brasil, a partir de un estudio de la autora junto al Instituto de Educación de la University College of London (2016/2017) y en su experiencia como investigadora del área en Brasil. Se destacaron rasgos específicos de ambas estructuras del curso formador y sus consecuencias en las dos realidades. En Inglaterra, la formación concentrada en un año de Postgrado, el 80% del cual en fuerte articulación con las escuelas, con riesgo de limitaciones en el lado teórico en la universidad. En Brasil, un curso de cuatro años, con limitaciones del lado práctico, por la débil articulación entre universidad y escuelas, las dos instituciones formadoras.

Palabras clave: Formación de Profesores.
Inglaterra. Brasil.

NOTAS

¹ Insisto em lembrar esse aspecto para ressaltar a importância da situação na qual pude desenvolver meu estudo, com a acolhida generosa de colegas situados em diferentes etapas da carreira docente, que compartilharam comigo sua visão sobre o curso em que trabalham, alguns há décadas, incluindo seus problemas e suas perspectivas. Devo registrar aqui meu agradecimento ao colega David Scott, professor do Departamento de Currículo e Avaliação, com grande interesse e experiência no campo da formação de professores, que gentilmente acompanhou meus trabalhos junto ao IoE, cuidando das providências para o seu bom desenvolvimento e discutindo com interesse meus achados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa G. de. *Estágio supervisionado e parceria na formação de professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANDRÉ, Marli. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2016.

_____. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, Bernardete Angelina. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2015. p. 171-185.

BAMBINO, Vivian Portilho. *O estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Formação de Professores: cenários políticos. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP), 3.; XIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 13., Águas de Lindóia, 2016.

BICALHO, E. *O estágio supervisionado: entre futuros enfermeiros e futuros professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2013.

CANDAU, Vera. (Coord.). *Novos Rumos da Licenciatura*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1988.

CARDOZO, Solange de Almeida. *Universidade e escola: Uma via de mão dupla?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: compreender e revolucionar. GATTI, Bernardete Angelina. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2015. p. 229-243.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência educacional. In: GATTI, B. A. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2015. p. 171-185.

GUEDES, Eveline, Andrade. *O estágio supervisionado na formação de futuros profissionais nas áreas da educação e da saúde: o caso da odontologia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 27-54.

_____. *O estágio na formação docente: ponto de convergência ou de estrangulamento?* Relatório de pesquisa, CNPq. PUC-Rio; UCP, 2012.

_____. *Simpósio sobre prática docente e estágio supervisionado*. Relatório do evento. UCP; CEFET, Petrópolis, 2015.

_____. *O Estágio supervisionado analisado a partir da atuação dos seus componentes*: Relatório de Pesquisa, CNPq. Petrópolis: UCP, PUC-Rio, 2017a.

_____. *Problemas do estágio supervisionado no magistério e sugestões de seus protagonistas*. Projeto de Pesquisa, CNPq. Petrópolis: UCP, PUC-Rio, 2017b.

LÜDKE, Menga.; BOING, Luiz Alberto.; CRUZ, Giseli Barreto da Cruz; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira; SCHAFFEL, S. L. *O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola*. Relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: PUC-Rio/FAPERJ, 2008.

_____. *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

LÜDKE, Menga.; CRUZ, Giseli Barreto. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.

- Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo-Fund. Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 81-109, 2005.
- LÜDKE, M.; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- _____. (Coord.). *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001. 7. ed. 2011.
- LÜDKE, Menga; SCOTT, David. *O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 142, p.109-125, jan.-mar., 2018.
- LABAREE, David F. Futures of the Field of Education. In: WHITTY, Geoff; FURLONG, John. (Ed.). *Knowledge and the study of education: an international exploration, studies in comparative education*. London: Symposium Books, 2017.
- _____. *The trouble with ed schools*. Yale: Yale University, 2004.
- LAWES, Shirley. *The end of theory? A comparative study of the decline of educational theory and professional knowledge in modern foreign languages teacher training in England and France*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Institute of Education, University of London, London, 2004.
- MELLOUKI, M’hammed.; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, jun. 2017.
- PIRES, Francisca Cristina de Oliveira. *O papel do professor orientador na efetivação do estágio: múltiplas visões*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011.
- RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. *Anatomia e fisiologia de um estágio*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Rio de Janeiro, 2009.
- SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Construção de um espaço público de formação. In: GATTI, Bernardete Angelina. et al. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2015. p. 133-148.
- SILVESTRE, Marcos Atilio. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da Unifesp/Guarulhos. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2016. v. 1, p. 147-164.
- SIMPÓSIO SOBRE PRÁTICA DOCENTE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 1., 2015, Petrópolis, RJ.
- WHITTY, Geoff; FURLONG, John. (Ed.). *Knowledge and the study of education: an international exploration, studies in comparative education*. London: Symposium Books, 2017.
- YOUNG, Michael F.D. et al. *Knowledge and the future school: curriculum and social justice*. London: Bloomsbury, 2014.

Enviado em 12 de abril de 2018

Aprovado em 25 de abril de 2018