

Formação de professores: abordagem histórica e políticas curriculares

Teachers's training: historical approach and curricular politics

Formation des enseignants: approche historique et politiques curriculaires

Mônica Moreira de Oliveira Torres¹
Universidade do Estado da Bahia

Resumo: O texto aborda a formação de professores, as políticas curriculares e reflexos nas licenciaturas. A partir das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores vigentes, reflete sobre projetos pedagógicos de curso para formação profissional do professor, as possibilidades de estruturas curriculares mais híbridas de formação em articulação com espaços profissionais. Objetiva identificar contribuições das Diretrizes para formação profissional do professor. Nesse sentido, identifica dispositivos que favorecem a essa formação. Dentre eles destacamos: dimensão pedagógica, práticas de ensino, estágio; iniciação à docência; articulação com as escolas e professores regentes na formação, dentre outros.

Palavras-chave: Formação de professores. Diretrizes Curriculares de Formação de Professores. Prática de Ensino.

Abstract: The text addresses teacher training, curricular politics and reflexes in undergraduate degrees. From the curriculum guidelines of teacher training in force, reflects on pedagogical projects of course for professional teacher training, the possibilities of more hybrid curricular structures of training in articulation with professional spaces. It aims to identify contributions of the Guidelines for professional teacher training. In this sense, it identifies devices that favor this formation. Among them we highlight: pedagogical dimension, teaching practices, internship; teaching initiation; articulation with schools and teachers who are in charge of training, among others.

Keywords: Teacher training. Curriculum Guidelines for Teacher Training. Teaching Practice.

Résumé: Le texte traite de la formation des enseignants, des politiques curriculaires et des réflexes dans les diplômes de premier cycle. A partir des lignes directrices du programme de formation des enseignants en vigueur, réfléchit sur des projets pédagogiques bien entendu pour la formation des enseignants professionnels, sur les possibilités de structures curriculaires plus hybrides de formation en articulation avec des espaces professionnels. Il vise à identifier les contributions des Lignes directrices pour la formation des enseignants professionnels. En ce sens, il identifie les dispositifs favorisant cette formation. Parmi eux, nous soulignons: la dimension pédagogique, les pratiques pédagogiques, les stages; initiation à l'enseignement; l'articulation avec les écoles et les enseignants en charge de la formation, entre autres.

¹ Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc – UNEB. Universidade do Estado da Bahia. Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. *E-mail:* mtorres@uneb.br

Mots clés: Formation des enseignants. Lignes directrices relatives au curriculum pour la formation des enseignants. Pratique pédagogique.

Recebido em: 16 de abril de 2019

Aceito em: 14 de maio de 2019

Introdução

A formação inicial de professores tem assumido a centralidade das preocupações educacionais e reiteradamente sendo referência para pensar os processos de escolarização realizados pela Educação Básica. A qualidade dessa formação é considerada fundamental para o enfrentamento aos desafios educacionais. Certamente, as reformas curriculares para formação de professores em nível superior não resolveram nem resolverão por si só a problemática educacional a partir de sua materialização, demandando outras ações políticas para além do campo educacional (DIAS, 2015). Todavia, sem desconsiderar outros aspectos estruturantes da qualidade do ensino na atualidade, tais como financiamento, infraestrutura, condições de trabalho docente, gestão, etc. sabe-se que a formação do professor é elemento fundamental nesse processo.

A interface entre a formação de professores e a qualidade do ensino nas escolas é objeto histórico de reflexões e proposições de mudanças. O contexto histórico e legal de cada época, assim como as pesquisas e descobertas no âmbito da educação produzem diferentes perspectivas de formação expressas em estruturas curriculares diferenciadas.

O contexto de democratização da Educação Básica no Brasil, ao ampliar o acesso de diferentes grupos sociais à educação, diferencia a escola anteriormente restrita a poucos e a configura como espaço mais heterogêneo em relação aos discentes e docentes, além de apresentar uma organização institucional mais complexa. Acerca dos docentes, ampliou-se o contingente de professores nas escolas nem sempre acompanhado da qualificação necessária ao magistério. Quanto aos discentes, há uma heterogeneidade social no que se referem à composição, expectativas de aprendizagem, motivações, níveis de conhecimentos adquiridos, valores e normas revelando a diversidade que compõe a escola. Este cenário desafia o trabalho dos professores e coloca na ordem do dia a importância de se repensar a formação de professores a partir de um olhar histórico das políticas curriculares que contribua para compreender criticamente os movimentos atuais nesse campo.

A partir de estudo bibliográfico, o texto reflete sobre as políticas de formação de professores historicamente propostas, as perspectivas curriculares dos cursos de licenciatura no contexto brasileiro com ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Assim, problematizamos as potencialidades e contribuições das Diretrizes Curriculares de formação de professores vigentes para a formação profissional do professor. O trabalho tem como objetivo identificar as potencialidades e contribuições das diretrizes curriculares de formação de professores vigentes para formação profissional professor.

Abordagem histórica das políticas de formação de professores e as licenciaturas

A importância dos cursos de formação inicial de professores é inegável tendo em vista o papel da escola e dos professores na sociedade atual, a responsabilidade e abrangência dos mesmos quanto à formação de profissionais para atuar na educação básica, sendo, portanto, *locus* acadêmico importante na produção e difusão do conhecimento pedagógico.

[...] a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 24).

A formação inicial de professores para atuar nas diferentes etapas da Educação Básica ocorre em cursos de licenciatura e sugere uma relação importante, porém, não determinante, entre a formação dada nesses cursos e a qualidade do ensino nesse nível de educação.

Em seu sentido original, a palavra Licenciatura vem do latim “*Licentia*” que significa “permissão”, “concessão”, do verbo “*Licere*” “ser permitido” e significa em nosso contexto, a licença para lecionar, ensinar na condição de professor². Ao longo dos anos, a institucionalização das licenciaturas e as políticas curriculares que as organizam vêm sendo colocadas em debate quanto à perspectiva de formação de professores e sua qualidade.

Antes do surgimento das licenciaturas no país, a formação de professores para os primeiros anos da escolarização ocorria através das Escolas Normais em nível secundário. A

²Significado da origem da palavra Licenciatura encontrada site de etimologia latina: <http://origemdapalavra.com.br/site/>

inquietação com a formação de professores para o ensino secundário foi iniciada no século XX através de cursos específicos e de forma ainda restrita. De acordo com Gatti e Barreto (2009), a partir do século XX as demandas de escolarização dos trabalhadores colocadas pelo processo de industrialização brasileira, resultam em uma tímida expansão do sistema de ensino, ampliando também a necessidade de novos professores.

A formação de professores para o ensino secundário através das licenciaturas inicia-se com a criação das universidades brasileiras originalmente voltadas para atender às elites intelectuais, políticas e econômicas da época e para formação de quadros dirigentes no país. A partir de 1930, os cursos de licenciatura são criados nas antigas faculdades de filosofia das universidades existentes, com foco na formação de professores para o ensino secundário (FIALHO, 2005). Esses cursos foram associados aos cursos de bacharelado existentes, adotando o modelo denominado 3+1, nos quais se ofertavam três anos de formação em disciplinas específicas e de abordagem cognitiva e mais um ano de formação em disciplinas da área da didática para obtenção do título de licenciado (GATTI e BARRETO, 2009). Assim, a formação nos cursos de licenciatura foi sendo realizada conjuntamente com os cursos de bacharelado, enfatizando no currículo a área específica com apresentação da formação pedagógica no final.

No período que antecede a publicação da LDB nº 9394/96, a formação de professores assume algumas configurações formativas específicas de acordo com a legislação educacional da época. De acordo com Gatti e Barreto (2009), entre 1960 e 1980, a legislação que organizou os currículos de formação de professores foram as Leis nºs 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, e as normatizações subsequentes em nível federal e estadual, decorrendo delas algumas mudanças no campo da formação de professores com reflexos nos cursos de licenciatura.

De acordo com as autoras, algumas modificações significativas para a formação de professores ocorrem com a publicação da Lei nº 5.692/71 a qual reformula também a Educação Básica no país. As Escolas Normais são extintas e a formação de professores perde a especificidade e passa a ser realizada através de Habilitação do Magistério em nível de 2º grau. Nesse contexto, a formação de professores de 1ª a 4ª série fica diluída na oferta do Ensino Médio, reduzindo a formação específica da área didático-pedagógica no curso, o que contribuiu para a fragilização dessa formação.

Dada a necessidade de formação de professores para um sistema de ensino em expansão, com a obrigatoriedade do ensino de 8 anos e a decorrente demanda de ampliação

da oferta do ensino de 5^a à 8^a séries, essa Lei dispõe e prevê várias alternativas para suprir a carência de professores formados nas licenciaturas, propondo a criação de habilitações emergenciais para atuação no Magistério da 1^a à 4^a séries, e de 5^a a 8^a série. Além disso, a lei instituiu o currículo mínimo para os cursos superiores que determinou também a organização dos cursos de licenciatura como reflexo de uma educação tradicional proposta no contexto da ditadura militar vinculada à ideologia do nacional desenvolvimentismo e que representa uma tentativa de homogeneização da formação.

A problemática em torno do *currículo mínimo* figura como uma luva para qualquer mão. Um projeto pedagógico que em nome do coletivo e da educação de massa estava calcado no nivelamento da formação, desconsiderando as especificidades das diversas áreas que configuram as ciências e o pensamento humano. (BORGES; DIAS, 2015, p. 5)

A Lei n^o 7.044/82, que altera o artigo 30 da Lei n^o 5692/71, trouxe novos ajustes para os cursos de Licenciatura. Além de manter a formação de 1^a a 4^a séries na Habilitação Magistério de 2^o grau, incluiu outras opções de formação mediante a criação da Licenciatura Curta ofertada através de habilitação específica em nível superior para o ensino de 1^a a 8^a séries do fundamental, através de cursos de curta duração. Esses cursos organizavam-se a partir da integração de áreas como Ciências e Estudos Sociais e apresentavam tempo insuficiente para formar professores indicando aligeiramento na formação. Diante das diversas críticas feitas à oferta da Licenciatura Curta, o Conselho Federal de Educação (CFE) propôs transformar as Licenciaturas Curtas em habilitações específicas, as quais foram processualmente alteradas para Licenciaturas Plenas. Com a publicação da LDB n^o 9394/96, as Licenciaturas Curtas foram totalmente extintas (GATTI e BARRETO, 2009).

Nesse contexto, as licenciaturas específicas voltadas para a formação de professores em diferentes áreas de conhecimento como Geografia, Matemática, Biologia, História dentre outras, ainda cumpriam o currículo mínimo com oferta de disciplinas obrigatórias, cuja formação colocava ênfase na área específica com complementação pedagógica no final do curso, ainda baseada no modelo 3+1. Os cursos de licenciatura adotaram currículos disciplinares, com pré-requisitos que buscavam a formação especializada, baseada na concepção de conhecimento que desarticulava teoria e prática na formação.

Essa estrutura formativa dos cursos de licenciatura aproxima-se do “modelo de racionalidade técnica” da formação de professores (PEREIRA, 1999), caracterizado por uma formação profissional que prioriza a teoria desvinculada da prática profissional e a compreensão de prática com espaço de aplicação da teoria, sem reconhecer a epistemologia

dos saberes construídos na prática. Assim, para ser um bom professor é necessário a apropriação do conteúdo específico da área que irá lecionar, uma vez que a escola se caracteriza como sendo o local de transmissão dos conhecimentos, cuja finalidade é a preparação para aplicação em contextos de trabalho.

Desse ponto de vista, a formação é encarada como um processo cumulativo e linear que mantém com o desempenho profissional uma relação meramente adaptativa, instrumental e funcional. É essa perspectiva que está presente no desígnio ingênuo, por parte de responsáveis por cursos de formação inicial de professores, de, a partir de um conhecimento relativamente exato e prévio do que se faz em contexto de trabalho, pretender organizar os cursos de maneira que eles se ajustem funcionalmente às “exigências” do exercício do trabalho. (CANÁRIO, 2001, p. 154)

Esta perspectiva de formação reitera uma concepção de professor técnico, um especialista na aplicação de regras e teorias educacionais na sala de aula, originárias do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico, distantes da realidade cotidiana e da diversidade das escolas. A estrutura formativa desses cursos mantém uma lógica disciplinar e traz embutida a concepção da epistemologia moderna, baseada no paradigma científico que não reconhece outras formas de conhecimento e saberes da experiência. Respalda-se na lógica da objetividade, da especialização, da fragmentação na produção do conhecimento sobre a natureza e a sociedade. Reitera ainda a noção de verdade única e racional, neutralidade na compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Essa lógica influencia a educação e os processos formativos de professores, onde a teoria separa-se da prática e os professores são formados para aplicar conhecimentos produzidos por especialistas em sua sala de aula (KINCHELOE, 1997).

O currículo dos cursos de formação de professores fortemente influenciado pela estruturação disciplinar, ao fragmentar conhecimentos e instituí-los como legítimos, contribuiu para formar professores com pouca possibilidade de realizar articulações entre as diversas áreas do conhecimento e os saberes da experiência originários do cotidiano das escolas.

A compreensão de mundo baseada na racionalidade científica passa a ser referência para pensar e fazer educação. A ciência moderna torna-se hegemônica nas explicações dos fenômenos naturais e sociais. O controle do universo, sua compreensão dentro de uma lógica imutável e explicável pretendia ordenar as coisas e a natureza. Baseando-se em alguns princípios, como de “relação causa-efeito”, “sequenciamento linear” e “negação da mudança ao

longo do processo”, a ciência buscou desenfreadamente pela explicação dos fatos, independente de sua temporalidade e do seu contexto. Assim, esse movimento influenciou a compreensão e prática educacional (KINCHELOE, 1997).

A formação de professores realizada em cursos organizados em currículo mínimo, contendo disciplinas obrigatórias, disciplinas específicas e uma complementação pedagógica na etapa final do curso, reitera a distância entre a formação ofertada e a realidade da escola, campo da atuação profissional (GATTI e BARRETO, 2009).

Nesse sentido, a estrutura formativa do modelo 3+1 dos cursos de licenciatura estimulou e estimula ainda a cultura do trabalho docente isolado na universidade, bem como o fortalecimento das distâncias epistemológicas entre as áreas do conhecimento. Esse modelo de racionalidade técnica presente na formação de professores e expresso nas licenciaturas específicas das diferentes áreas de conhecimento aponta para uma identidade confusa dos cursos, na medida em que produzia dúvidas quanto à natureza dos mesmos: se de bacharelado ou de licenciatura. O legado dessa identidade ainda persiste em vários cursos da área indicando uma desvalorização e fragilidade na formação do professor, expressa também no não reconhecimento da importância de uma formação profissional integrada às questões pedagógicas, voltada para a docência e para as especificidades da profissão do Magistério.

Essa racionalidade técnica que tem fundamentado a educação e os cursos de formação de professores historicamente, ainda traz reflexos para a formação, uma vez que muitas instituições de Educação Superior oferecem cursos de licenciatura inspirados nessa lógica e/ou mantêm uma cultura acadêmica que persiste em legitimá-la no cotidiano da formação de professores.

As diversas produções e análises sobre a formação dos professores resultantes de pesquisas e estudos sinalizam a necessidade de se repensar a formação de professores expressa no modelo de racionalidade técnica. Nesse contexto, cresce a produção crítica a essa estrutura formativa das licenciaturas assim como as recomendações no sentido de superação desse modelo de formação.

As críticas e proposições no sentido de superação desse modelo indicam que os cursos de licenciatura devem formar professores para lidar com a presente realidade da escola pública e a cultura popular que compõe seu universo, portanto, o currículo deve preparar professores observando também as demandas formativas dos contextos, atentos à pluralidade cultural que envolve a escola e fazendo a leitura crítica dos discursos ideológicos presentes nela.

Dentre as contribuições, Alves (2011) sugere que a proposta formativa dos cursos deve evitar a dicotomia entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino das metodologias, bem como a separação entre o ensino dos conteúdos específicos e o ensino dos conteúdos pedagógicos; sugere também maior integração entre a universidade e os sistemas escolares da Educação Básica, eliminando distâncias entre os que pensam a educação e os que a realizam, assim como a integração dos cursos com as diferentes instituições da comunidade durante a formação dos professores.

O movimento de rompimento com a racionalidade técnica, ainda presente no pensamento educacional vigente até então, e decorrente da política de currículo expressa na legislação que orientavam os cursos de licenciatura, também foi produzido pelos educadores organizados ao defenderem concepções de formação que superassem essa visão tecnicista, destacando:

[...] o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (...) avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, (...) construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade (FREITAS, 2002, p.139).

A efervescência da produção teórica sobre o rompimento com esse modelo de formação de professores tenciona a política de currículo expressa na legislação vigente. Em meio a diversas críticas, a publicação da LDB nº 9394/96 também sinaliza mudanças para os diferentes níveis educacionais, da Educação Básica à Educação Superior e conseqüentemente para os cursos de licenciatura que formam professores.

A inclusão da Educação Infantil e do Ensino Médio como etapas da Educação Básica, tendo em vista a universalização dessa oferta; a valorização da escola enquanto espaço de ensino, de aprendizagem de enriquecimento cultural do aluno, dentre outros aspectos, são marcos importantes para o campo educacional com a publicação da LDB nº 9394/96 e traz implicações para a formação de professores.

As mudanças também se destacam pela obrigatoriedade da formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Se por um lado, a formação de todos os professores em nível superior sinaliza perspectivas de profissionalização do magistério,

por outro indica um processo de academização dessa formação. Nessa perspectiva, a LDB impulsiona a criação das Diretrizes Curriculares para todos os cursos de graduação.

Potencialidades das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a profissionalização docente

A formação profissional do professor pode ser entendida como um processo amplo que transversaliza as experiências, a história de vida escolar do sujeito, que se associa à formação inicial e à formação continuada, concebidas como processos articulados do desenvolvimento profissional docente, o qual se realiza ao longo da profissão, requerendo uma aprendizagem ao longo da vida (NÓVOA, 2009; CANÁRIO, 2001; FORMOSINHO, 2009).

Assim, a formação profissional do professor, na perspectiva de uma educação permanente, não se limita “a uma primeira e curta etapa prévia ao exercício do trabalho, mas, pelo contrário, como um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (CANÁRIO, 2001, p. 153). A aderência da formação, do desenvolvimento profissional à trajetória do professor, coloca em evidência a importância da prática, da experiência e da reflexão crítica sobre seu processo de formação. Nesse sentido, a formação profissional do professor é um desafio a ser pensado pelas instituições de formação de professores nos cursos de licenciatura, no contexto de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN.

A proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os diferentes níveis de ensino, dentre eles os cursos de graduação para formação de professores apresentam a flexibilização curricular como indicativo de dinamização e especificidades no percurso formativo dos estudantes. AS DCN são mais próximas de uma perspectiva democrática na medida em que contemplem as demandas do coletivo de atores presentes nas instituições educativas e apresentam um leque de princípios organizados a partir de orientações teóricas e metodológicas sobre a organização do trabalho pedagógico requerendo um protagonismo institucional que possa apresentar coletivamente propostas que atendam as expectativas de uma formação profissional de qualidade (BORGES, DIAS, 2015).

A autonomia didático-científica das universidades para criação, modificação, expansão e extinção de cursos de graduação, prevista no Art. 53 da referida LDB, amplia a responsabilidade das Instituições de Educação Superior em relação à definição dos seus projetos de cursos e conseqüentemente, em relação aos de formação de professores. Na

medida em que as condições estruturais e de financiamento são garantidas para assegurar a proposição de projetos de curso mais inovadores, a autonomia didático-científica tem favorecido iniciativas institucionais com a proposição de novos formatos curriculares.

Nesse contexto, as políticas curriculares de Formação de Professores foram publicadas através das Diretrizes Curriculares Resolução CNE/CP nº 1, Resolução CNE/CP nº 2 de 2002 e *Parecer CNE/CP nº 9/2001* juntamente com as Diretrizes para os cursos de licenciaturas das áreas específicas já sinalizam a possibilidade de maior autonomia das Instituições de Educação Superior na proposição de novos currículos para as licenciaturas. Defendem princípio de flexibilidade na organização dos currículos para ampliar os espaços de aprendizagem dos estudantes e a interdisciplinaridade. Indicam a pesquisa no processo ensino aprendizagem e a relação com a construção do conhecimento; um currículo baseado na realização de projetos nos quais as estratégias de aprendizagem sejam centradas na resolução de problemas e fundamentadas na ação-reflexão-ação. Nela também já se anuncia a obrigatoriedade da prática de ensino ao longo do curso e o aproveitamento do estágio a ser ofertado a partir da segunda metade do mesmo (BRASIL, 2002).

À época, a aprovação dessas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores ocorre sem um diálogo mais efetivo com os movimentos educacionais organizados e se inserem nas políticas de ajuste da educação às reformas estruturais do Estado Brasileiro. Elas definiram a reorganização dos currículos das licenciaturas implantados por algumas Instituições de Educação Superior - IES a partir de 2002 e se constituíram referência, até então, para a formação de professores.

A aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ainda em implementação pela IES brasileiras, trazem subsídios e fundamentos para se pensar a formação profissional dos professores, possibilitando maior identidade para os cursos de licenciatura.

As Diretrizes Curriculares apresentam-se em consonância com normativas anteriores como o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2014, Lei 13.005/2014 tendo em vista a implementação, consolidação e qualificação das políticas de formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, especialmente naquilo que estabelece a Meta 15, sobre a formação de professores, requerendo ações cada vez mais articuladas entre entes federados, instituições de educação superior e sistemas de ensino.

Cabe destacar, que as Diretrizes recém-publicadas trazem algumas alterações com expectativa de estrutura curricular orientada para uma base nacional comum ainda em debate sobre sua pertinência para a Educação Básica. Ampliam a carga horária mínima dos cursos de licenciatura para 3.200h e o tempo mínimo de duração para 4 anos; mantém inalterada a carga horária destinada às práticas de ensino, ao estágio supervisionado e às atividades teórico-práticas de aprofundamento das áreas específicas de interesse dos estudantes.

Elas preveem uma formação baseada na pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos e fundada em princípios formativos enriquecedores, necessários aos egressos das licenciaturas tais como interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, conforme abaixo:

Artigo 7º - O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir(...). (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015).

Observamos, no texto das Diretrizes, uma ampliação da compreensão da diversidade na educação básica explicitada também pela abordagem de temas importantes como educação inclusiva, diversidade étnico-racial, de faixa geracional e sociocultural, direitos humanos, gênero e sexualidade, dentre outros sinalizando uma convergência formativa com as demandas apresentadas pela realidade da Educação Básica.

Outro aspecto a destacar é que, ao mesmo tempo em que reafirma a importância e ampliação da dimensão pedagógica na formação, das práticas de ensino ao longo do curso, da antecipação dos estágios, dos fundamentos educacionais no currículo, as Diretrizes incluem também a dimensão da gestão educacional como dimensão do exercício profissional do professor torna-a obrigatória na formação para o Magistério. Prevê a pesquisa, a extensão na formação e toma o ensino como objeto de investigação.

Ao evidenciar a necessidade da iniciação à docência ao longo da formação dos professores provoca e estimula as IES a repensarem seus projetos pedagógicos, conforme indica o Parágrafo único do Artigo 7º: “O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, (...)” (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015).

Dentre as possibilidades formativas para a iniciação à docência em articulação com os campos profissionais de formação de professores, destacamos como possibilidade a organização da prática de ensino e dos estágios no currículo como momentos fundamentais nesse processo. Eles assumem um tempo/espço expressivo no currículo da licenciatura, de no mínimo 400h de prática de ensino e 400 de estágio supervisionado.

A prática como componente curricular nos cursos de licenciatura tem sua importância fundamentada na legislação específica e na necessária distinção feita em relação à prática do estágio supervisionado, devendo manter com este a articulação durante a formação. “*A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino*” (PARECER CNE/CP n.28/2001). De acordo com o parecer que fundamenta a carga horária nos cursos de formação de professores, ela deve ser pensada nos projetos de curso de forma flexível, fundamentada na pesquisa, em constante articulação com a teoria e distribuída ao longo de toda a formação dos professores.

No contexto das Diretrizes, a prática apresenta-se como organizadora da formação. A realização das práticas de ensino desde o início do curso deve integrar todos os componentes curriculares do curso. Não só devem se inserir como dimensão inerente aos componentes curriculares específicos e pedagógicos, mas devem ser incorporadas nos currículos enquanto eixos de articulação interdisciplinar entre esses componentes.

A inserção da prática de ensino no currículo das licenciaturas indica ser importante buscar a articulação das diferentes práticas na perspectiva interdisciplinar; ser realizada através de observação, reflexão e registro de situações contextualizadas no campo profissional, assim como através da resolução de situações-problemas. Por fim, apesar de articulada ao estágio supervisionado, ela distingue-se dessa prática.

Cada instituição formadora define como a prática a ser realizada ao tempo em que sugere a possibilidade de ela transcender a sala de aula e poder abranger o conjunto do ambiente escolar e do sistema escolar com a garantia de acompanhamento.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares colocam ênfase na formação de professores, em articulação com os sistemas de ensino da educação básica, conforme prevê o Artigo 1º, § 1º e o Artigo 3º, § 5º - Cap. VI – o qual prevê como princípio da formação: “*o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério*” (RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2015).

Elas propõem articulação e ação compartilhada com os sistemas escolares no processo de formação dos professores, recomendando a imprescindível participação das escolas e a

seus profissionais na formação dos professores. A formação deve convergir para a construção da identidade do profissional docente e as práticas devem permear todo o currículo do curso, assim como a articulação teórico-prática como o contexto da Educação Básica deve ser realizado por todos os componentes curriculares. Esses aspectos sugerem que a escola deve assumir lugar e papel privilegiado no processo de formação de professores, configurando-se como parceira e responsável pela mesma.

As Diretrizes Curriculares preveem também a inserção dos estudantes durante o estágio nos contextos profissionais; o aproveitamento e validação da experiência do professor em formação no estágio supervisionado, desde que esteja no exercício da docência na escola. Enfatizam a necessidade de uma organização curricular de forma a manter uma interação constante dos licenciados com as escolas de Educação Básica, dando relevância às mesmas como espaços de formação de professores. Favorecem, portanto, uma formação do profissional professor que deve ser articulada com os diferentes campos profissionais.

As políticas de formação de professores vigentes através da Resolução 02 de 2015 parecem se aproximar mais da concepção de formação embasada no modelo de “racionalidade prática” onde a prática é eixo estruturante da formação, em contraposição ao modelo de “racionalidade técnica” (PEREIRA, 1999 s.p.). Elas propõem um deslocamento da prática, a qual pode se realizar ao longo do curso e de toda formação, favorecendo o desenvolvimento da prática profissional na interação com a escola, campo de formação. “Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados” (PEREIRA, s.p., 1999). A ênfase da prática na formação de professores evidencia-se pela ampliação do seu tempo previsto nos currículos, pelas alternativas de aproveitamento de experiências práticas vividas em diferentes espaços institucionais como escolas ou outros a serem definidos pela instituição formadora e pelo indicativo de articulação teoria e prática.

Nesse contexto, busca-se a transição de uma racionalidade técnica e meramente prática na formação de professores, o que requer a construção de uma racionalidade mais crítica, imprescindível nessa formação a ser construída em contextos de práticas refletidas teoricamente ao longo de todo o currículo da licenciatura.

A articulação entre a universidade e a escola no processo de formação de professores, potencializado pelas Diretrizes Curriculares vigentes, apresenta-se a partir da criação de novos espaços híbridos que relacionem conhecimento profissional e acadêmico e onde experiências possam ser formativas. A construção de um terceiro espaço inspira-se na

teoria do hibridismo, na qual se reconhece que os indivíduos constroem sentidos de mundo a partir de múltiplos discursos (BHABBA, 1990 *apud* ZEICHNER, 2010). Para o autor, o uso da ideia de “terceiros espaços” na formação inicial de professores se opõe às lógicas binárias que separam conhecimento acadêmico e conhecimento prático profissional produzido nas escolas e pressupõe a integração de conhecimentos e novas maneiras de realizar essa formação.

O uso que faço, no presente texto, do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER, 2010, p. 487)

Acredita-se que a criação de espaços híbridos na formação inicial amplia e potencializa os espaços de aprendizagem dos professores que se embasam em diferentes fontes de conhecimento necessários para fundamentar ensino de qualidade.

No contexto das Diretrizes Curriculares vigentes identificamos possibilidades de ampliação de espaços híbridos de formação que se configurem como estruturantes de aprendizagem da profissão.

Considerações finais

As Instituições de Educação Superior, mesmo tuteladas pelas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores vigentes, têm possibilidades de organização e elaboração dos seus projetos pedagógicos de curso com mais autonomia. Ao serem extintos os currículos mínimos, os quais imprimiam uma rigidez maior na formação profissional, as diretrizes curriculares de formação de professores vigentes também têm favorecido um pouco mais de autonomia e flexibilidade contextualizada na proposição de cursos de formação de professores num formato mais híbrido que contemplem saberes acadêmicos e profissionais.

Identificamos no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica - Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, dispositivos de formação que favorecem a proposição de projetos institucionais que concebem a formação profissional do professor. Dentre eles, destacamos reafirmação da dimensão pedagógica da formação, das práticas de ensino, do

estágio; o indicativo da iniciação à docência ao longo da formação, a articulação com as escolas e a participação dos professores regentes nessa formação, dentre outros aspectos.

Para além do debate que se instaura sobre a base nacional comum, a possibilidade de retorno do currículo mínimo, sua pertinência e/ou a manutenção de diretrizes curriculares nacionais, cabe destacar que, a opção institucional pelo projeto de formação de professores não ocorrerá sem investimento maior nas condições acadêmicas, financeiras e estruturais da universidade para efetivá-las. Assim como não prescindirá de um projeto de formação que reflita a opção epistemológica e pedagógica a ser assumida nessa formação pelos docentes/formadores, no qual a escola, o campo profissional, seja referência de aprendizagem da profissão docente durante a formação inicial.

Referências

ALVES, N. (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. DIAS, Ana Maria Iorio. *Políticas de Currículo Nacional na Educação Superior: sinal vermelho para a diversidade*. VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. João Pessoa: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N° 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases de Educação (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em www.mec.gov.br Acesso em 24 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP n° 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 06 set. 2011.

_____. *Parecer CNE/CP N° 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12992> Acesso em: 02 jul.2015.

_____. *Resolução CNE/CP n° 01/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 06 set. 2011

_____. *Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024)*. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 30 jun.14.

_____. *Resolução CNE/CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2001.

_____. *Resolução CNE/CP nº 2 /2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho de 2015, Seção 1, p. 8-12. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf> Acesso em: 06 set. 2015

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação Formação de Professores. 2001. *Anais...* Brasília: MEC – Ministério da Educação, 15/19 Outubro de 2001.

FIALHO, Nadia H. *Universidade Multicampi*. Brasília: Autores Associados: Plano Editora, 2005.

FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*. Educação & Sociedade, vol. 23, n. 80, Campinas, setembro, 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 mar. 2014.

GATTI, Bernadete A. (Coord.); BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/multimedia/field/brasil/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf>. Acesso em 01 set. 2011.

GATTI, Bernadete A., BARRETTO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Maria Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>> Acesso em 26 set. 2013.

KINCHELOE, Joel L. *A formação do Professor como compromisso político: Mapeando o Pós-Moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, António Sampaio. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente*. Educação & Sociedade. Vol. 20, nº 68, Campinas, Dezembro, 1999, p. 109 -125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. *Repensando as conexões entre a formação na universidade e* Tradução: Marcelo de Andrade Pereira. Revista Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em 25 jan 2016.