

# O papel da prática na formação inicial de professores

ORGANIZAÇÃO  
INSTITUTO PENÍNSULA  
PROFISSÃO DOCENTE

Fundação **Santillana**



# O papel da prática na formação inicial de professores



# O papel da prática na formação inicial de professores

ORGANIZAÇÃO

**INSTITUTO PENÍNSULA  
PROFISSÃO DOCENTE**

Fundação **Santillana**



© 2019 Editora Moderna.

#### **PRODUÇÃO EDITORIAL**

##### **Fundação Santillana**

André Lázaro – Diretor de Políticas Públicas

Miguel Thompson – Diretor Acadêmico

##### **Editora Moderna**

##### **Diretoria de Relações Institucionais**

Luciano Monteiro

Karyne Arruda de Alencar Castro

##### **Edição**

Ana Luisa Astiz / AA Studio

##### **Preparação**

Graciliano Toni e Marcia Menin

##### **Revisão**

Cida Medeiros

##### **Projeto Gráfico**

Paula Astiz

##### **Editoração Eletrônica**

Paula Astiz Design

#### **PROJETO EDITORIAL**

Instituto Península

Movimento Profissão Docente

##### **Gerente do projeto**

Lia Glaz

Caroline Tavares

Karin Kakazu

##### **Coordenação editorial**

Catarina Segatto

Paula Louzano

##### **Textos**

Catarina Segatto

Paula Louzano

Bárbara Born

Cristian Cox

Julia Marfán

Maili Ow

Ariane Faria dos Santos

Distribuição gratuita. Proibida a venda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

O Papel da prática na formação inicial de professores / organização  
Instituto Península, Profissão Docente. – 1. ed. – São Paulo : Moderna, 2019.

Vários autores.  
Bibliografia  
ISBN 978-85-16-12276-8

1. Aprendizagem 2. Carreira profissional 3. Educação 4. Ensino – Pesquisa  
5. Pedagogia 6. Professores – Formação profissionais I. Península, Instituto.  
II. Docente, Profissão.

19-32010

CDD-370.71

---

Índices para catálogo sistemático:  
1. Professores : Formação : Educação 370.71

7	<b>Prefácio</b>	INSTITUTO PENÍNSULA E PROFISSÃO DOCENTE
		INTRODUÇÃO
9	<b>O lugar da prática na formação inicial de professores</b>	CATARINA IANNI SEGATTO
		CAPÍTULO 1
21	<b>Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível</b>	BÁRBARA BORN
		CAPÍTULO 2
53	<b>Diferentes modelos de formação inicial de professores: uma análise de quatro cursos de pedagogia</b>	CATARINA IANNI SEGATTO, PAULA LOUZANO, CRISTIÁN COX, JULIA MARFÁN, MAILI OW E ARIANE FARIA DOS SANTOS
		CAPÍTULO 3
91	<b>Master of Arts in Child Studies and Education, Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá</b>	CATARINA IANNI SEGATTO
		CAPÍTULO 4
113	<b>O curso de pedagogia da Universidade Diego Portales, Chile</b>	PAULA LOUZANO, CRISTIÁN COX, JULIA MARFÁN E ARIANE FARIA DOS SANTOS
		CAPÍTULO 5
155	<b>Os cursos de pedagogia do Instituto Singularidades e da PUC-PR</b>	CATARINA IANNI SEGATTO
		CONCLUSÃO
181	<b>Em busca de consensos e mudanças incrementais</b>	CATARINA IANNI SEGATTO E PAULA LOUZANO

189 **Referências bibliográficas**

201 **Autores**

205 **Parceiros**

# Prefácio

INSTITUTO PENÍNSULA  
PROFISSÃO DOCENTE

Colocar a formação dos professores como ponto prioritário e central na agenda de políticas públicas é uma conclusão à qual vários países ao redor do mundo chegaram ao debater como melhorar, de fato, os processos de aprendizagem e impactar positivamente a sociedade. Mas como formar melhor os educadores para que eles ocupem o protagonismo dessa transformação? Nesta pesquisa, intitulada *O papel da prática na formação inicial de professores*, publicada pelo Instituto Península e pelo Movimento Profissão Docente, em parceria com a Fundação Santillana e a Editora Moderna, você encontrará reflexões sobre a experiência formativa do Brasil, do Canadá, do Chile, dos Estados Unidos e de Portugal, além de propostas de caminhos a percorrer no País para elevar a qualidade nessa etapa da formação.

É consenso, ao longo de todo o levantamento, que a discussão sobre a importância da prática se tornou fundamental, pois é por meio dela que os professores em formação compreendem o que é essencial no processo de ensino e aprendizagem e aumentam seus repertórios em relação às estratégias e aos métodos apropriados para ensinar conteúdos variados a alunos com necessidades distintas. É imprescindível que o professor se desenvolva de maneira mais completa para poder se conectar com seus alunos e promover experiências que se aproximem de suas realidades. Para isso, ele precisa ter uma formação que atenda tanto aos desafios pedagógicos e cognitivos como a novos estímulos, envolvendo cooperação, criatividade, conectividade, criticidade e comunicação.

Esperamos que este estudo possa inspirar instituições de formação de professores no Brasil a aprimorar sua prática, assim



como formuladores de políticas públicas a refletir sobre as evidências. A profissão docente é a mais importante de uma sociedade e é essencial que os professores estejam preparados para lidar com toda a complexidade de um mundo em transformação.

Boa leitura!

# O lugar da prática na formação inicial de professores

CATARINA IANNI SEGATTO

Este livro está inserido no debate que coloca os professores no centro do processo de ensino e aprendizagem. Ainda que os contextos socioeconômicos e familiares dos alunos e outros fatores intraescolares influenciem a aprendizagem e o desempenho deles, há um crescente consenso na literatura de que os docentes têm papel-chave nesse processo (ver FURLONG; COCHRAN-SMITH; BRENNAN, 2009). Entre os diversos fatores relacionados ao professor, a formação inicial é fundamental, já que é o momento em que ele passa a dominar os conteúdos específicos, pedagógicos e profissionais da docência. “Políticos, especialistas de políticas e pesquisadores passaram a concordar que os professores têm uma influência crítica (se não a mais importante) em como, o que e quanto os alunos aprendem” (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016, p. 443, tradução livre).

Nas últimas décadas, diversos países realizaram mudanças para melhorar a formação inicial de professores. Essas mudanças responderam a desafios semelhantes referentes à pouca conexão entre os conteúdos específicos e pedagógicos, à falta de articulação entre teoria e prática, à fragmentação dos diversos conhecimentos específicos como resultado do modelo departamental adotado nas universidades e à pouca centralidade da prática, restrita, em muitos casos, a estágios de curta duração nas escolas no final da formação, sem mecanismos de supervisão, mentoria e

avaliação adequados (AVALOS, 2014; COCHRAN-SMITH, 2009; COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016; CROCKER; DIBBON, 2008; COX, 2016; COX; MECKES; BASCOPE, 2014; DARLING-HAMMOND, 1996, 1997, 2010, 2016; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; FLORES, 2010, 2011; GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009; INGVARSON *et al.*, 2014; LOUZANO; MORICONI, 2014; NÓVOA, 2017; NÓVOA; VIEIRA, 2017; SOUSA-PEREIRA; LEITE, 2016).

Ainda que a importância do professor tenha se tornado um consenso, há, segundo Cochran-Smith *et al.* (2016), tensões na produção acadêmica sobre o tema entre abordagens mais tradicionais ligadas à transmissão do conhecimento e outras, como as construtivistas, que desenvolveram diferentes explicações e estratégias de como os professores e os alunos aprendem. Essas tensões se refletiram no debate sobre as mudanças nas políticas e nos programas de formação inicial em diversos países. Nos Estados Unidos, por exemplo, a comunidade epistêmica produziu várias publicações acadêmicas e recomendações de políticas que mudaram o foco do debate educacional sobre a formação inicial. Lee Shulman (1987) influenciou esse debate com ideias sobre a necessidade da inclusão de um conhecimento próprio da docência (*knowledge base for teaching*) na formação inicial, já que determinados conhecimentos profissionais, que abrangem saberes, competências, habilidades e valores, seriam fundamentais e próprios da ação docente. Além dos conteúdos pedagógicos e específicos comumente incluídos nos currículos dos programas de formação inicial, o autor enfatiza a importância do conhecimento pedagógico aplicado a cada área específica do conhecimento, que ele chamou de *pedagogical content knowledge*, e do conhecimento de como os alunos aprendem segundo suas características e contextos educacionais.

Outros estudos relevantes para esse debate mostraram que os professores são profissionais reflexivos e tomadores de decisão. Isso colocou a investigação, em alguns casos, a pesquisa-ação e a reflexão entre os objetivos centrais de diversos programas de formação inicial. Ainda que existam variações nos conceitos usados (reflexão sobre a prática, reflexão sobre a ação, profissional reflexivo, atividade reflexiva, entre outros), a ideia é que o professor

consiga revisar, reconstruir, reviver e analisar criticamente sua ação e seu desempenho, elaborar explicações e adotar determinadas estratégias baseadas em evidências (CROCKER; DIBBON, 2008; GROSSMAN; HAMMERNES; MCDONALD, 2009; SHULMAN, 1987).

A discussão sobre a prática tornou-se central, uma vez que é por meio dela que os estudantes compreendem o que é importante no processo de ensino e aprendizagem e aumentam seu repertório em relação aos métodos e às estratégias apropriados para ensinar conteúdos variados a alunos com necessidades diferentes em contextos socioeconômicos e educacionais diversos. A estratégia mais tradicional, de colocar os estudantes na escola e dizer-lhes que apliquem, na universidade, os conteúdos adquiridos, mostrou-se ineficaz (KORTHAGEN; LOUGHRAN; RUSSELL, 2006). A experiência prática permite que eles aprendam quando entram em contato com novos problemas em contextos distintos e também quando estão imersos nos mesmos contextos e circunstâncias e/ou com professores da mesma área do conhecimento. Os alunos aprendem tanto com os colegas como, de maneira mais efetiva, com os professores mais experientes por meio de exemplos, planejamento conjunto, *feedback*, oportunidades para a prática e para a reflexão sobre a prática. Outras características da experiência são fundamentais para explicar sua eficácia: clareza de objetivos, incluindo quais práticas são desenvolvidas durante o período do estágio; modelagem de boas práticas por professores mais experientes; mentoria com avaliação contínua; oportunidades para relacionar a experiência na escola com o conteúdo das disciplinas cursadas na universidade; e situações estruturadas de reflexão (CROCKER; DIBBON, 2008; DARLING-HAMMOND, 1996, 1997, 2010, 2016; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2005; GROSSMAN; HAMMERNES; MCDONALD, 2009; MCNAMARA; JONES; MURRAY, 2014). Flores (2011) também chama a atenção para a importância da forte colaboração entre as universidades e as escolas, incluindo relacionamentos institucionalizados e cooperativos com compartilhamento de saberes e crenças comuns entre docentes de ambas as entidades.

Esse debate influenciou mudanças recentes nas políticas e nos programas de formação inicial de professores. Ainda que

elas tenham sido distintas entre os países, como aponta Darling-Hammond (2016), em vários deles predominou uma agenda mais ligada ao aumento de mecanismos de controle por resultados, de avaliação e de *accountability*, visando o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade por meio da adoção de referenciais docentes e ferramentas de acreditação e certificação. Além disso, houve a aprovação de diretrizes e regulamentações nacionais para orientar os programas de formação inicial, os quais realizaram mudanças na estrutura e na organização de seus currículos, dando também, em certos casos, maior centralidade à prática na formação.

### A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

O Brasil apresenta desafios comuns aos enfrentados nesses países, alguns deles resultantes da transferência da formação inicial das escolas normais para as universidades. A formação inicial de professores no Brasil surgiu com a criação das escolas normais de nível secundário no século 19 e de nível médio em meados do século 20; antes disso, a docência era exercida por profissionais liberais e autodidatas (GATTI, 2010). A princípio, os cursos eram de dois anos e caracterizavam-se por uma organização didática simples; “o currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (pedagogia ou métodos de ensino) e de caráter essencialmente prescritivo” (TANURI, 2000, p. 65). Pressupunha-se que os professores deveriam dominar esse conteúdo e transmiti-lo aos alunos, “desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Ainda que, ao longo do tempo, os currículos das escolas normais tenham melhorado, esse modelo passou a ser questionado no campo da Educação na década de 1920, em razão da fragilidade do currículo profissional e do foco no ensino de humanidades e de ciências (TANURI, 2000). Profissionais da Educação difundiram ideias relacionadas à implantação de uma política educacional nacional e à expansão da escola pública (*ibidem*) e, no que se refere

à formação inicial, foi construído o consenso de que ela não oferecia formação científica e didático-pedagógica adequada (ALMEIDA; IANNOME; SILVA, 2012). Nesse contexto, também ocorreram a organização dos Institutos de Educação, a adição de um ano na Educação para a obtenção da licenciatura, introduzindo o modelo que ficaria conhecido como 3 + 1, e a formação de bacharéis nas universidades existentes. Em 1939, foi fundada a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil e regulamentado o curso de pedagogia, que passou a formar os bacharéis em Educação e, complementarmente, os professores em nível médio (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Outras mudanças na legislação foram importantes para consolidar a formação de professores, como as Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, o Parecer nº 161/1986 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), a mais importante no processo de reconhecimento da universidade como locus de formação, no entendimento de que o aumento da escolarização seria um mecanismo de melhoria da qualidade docente. No entanto, “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146). Ademais, os cursos de pedagogia não conseguiram alterar profundamente a ênfase excessiva às disciplinas oferecidas nas escolas e a tensão entre o conteúdo didático-pedagógico e o específico (ABRUCIO, 2016; AGUIAR *et al.*, 2006; ALMEIDA; IANNOME; SILVA, 2012; CUNHA, 2013; GATTI, 2010; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Além disso, até meados da década de 1990, o quadro da formação inicial de professores era de diversidade de instituições formadoras em nível médio e superior, com predominância das de nível médio privadas concentradas na região Sudeste (TANURI, 2000). Isso fortaleceu a construção de um consenso em torno de ideias que já circulavam sobre a importância de diretrizes nacionais para orientar a oferta da formação inicial no País. A resposta a isso veio na própria LDB e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998. Nos anos 2000, outras regu-

lamentações nacionais foram aprovadas pelo CNE, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2001 e 2002), o Parecer nº 5 (2005), a Resolução nº 1 (2006), o Parecer nº 3 (2006) e a Resolução nº 2 (2015). Entre as mudanças promovidas por essas regulamentações estão o aumento da carga horária da prática nas escolas por meio de estágios supervisionados (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, 2015); a determinação da formação inicial de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal e nos cursos de Educação Profissional nas áreas de serviço e apoio escolar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006); a base comum nacional para a formação inicial para a docência na Educação Básica, abrangendo uma “sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos” (GATTI, 2017, p. 1157-1158); e a determinação de um profissional “polivalente” como egresso do curso de pedagogia, isto é, um educador capaz de atuar em contextos escolares e não escolares, em diversos níveis da gestão, incluindo supervisão e coordenação pedagógica, em ministérios, secretarias, coordenadorias regionais e escolas, em diferentes etapas, como Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena e Educação Especial, por exemplo) (AGUIAR *et al.*, 2006; LIBÂNEO, 2006).

Outras mudanças influenciaram a formação inicial de professores no Brasil. Entre elas destaca-se a criação dos Institutos Superiores de Educação na década de 1990, para flexibilizar e diversificar a oferta de cursos de formação. Além disso, nos anos 2000, houve a expansão da Educação a distância, com a Universidade Aberta do Brasil e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), importante mecanismo de garantia da formação em nível superior aos professores das redes de ensino. Segundo Louzano e Moriconi (2014), Gatti *et al.* (2010) mostram que, em 2009, a Educação a distância representava cerca de um terço de todas as matrículas nas licenciaturas no País. Houve também a expansão da oferta nas universidades privadas. Em

2016, Abrucio (2016) apontou que cerca de 80% dos estudantes de pedagogia estão matriculados com o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). A literatura aponta problemas na expansão da Educação a distância e das matrículas nas universidades privadas, já que muitos cursos não incentivam ou dão condições suficientes para a realização da prática e do estágio de maneira efetiva. Debilidades na formação prévia dos estudantes também trouxeram desafios no caso da Educação a distância, pois essa modalidade exige maior autonomia na leitura e na interpretação de textos (ABRUCIO, 2016; GATTI; NUNES, 2009; GATTI *et al.*, 2010; FREITAS, 2007; LOUZANO; MORICONI, 2014). Alguns programas federais criados na última década merecem destaque, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Residência Pedagógica, pois fortaleceram a docência na Educação Básica por meio da prática nas escolas (ABRUCIO, 2016).

Apesar desses avanços, as diretrizes são gerais, resultando em variações no território nacional. “As diretrizes brasileiras, por exemplo, indicam que os egressos devem ter conhecimento pedagógico das áreas que serão objeto do seu ensino e conhecimento sobre os alunos, mas não explicitam o que está compreendido nesses conhecimentos” (LOUZANO; MORICONI, 2014, p. 17). Ademais, a formação desse profissional “polivalente” traz desafios principalmente no que se refere à garantia de uma formação efetiva nas experiências práticas em todos esses contextos (AGUIAR *et al.*, 2006; BATISTA, 2017; LIBÂNEO, 2006). Destaca-se que alguns autores e especialistas defendem que a docência deveria ser prioritária na formação do pedagogo (ABRUCIO, 2016).

O modelo de formação inicial no Brasil também reforçou as universidades e as faculdades de Educação como as principais instituições formadoras e produtoras de reflexão e pesquisa, o que produziu um distanciamento entre as universidades e a realidade escolar. Além disso, não houve uma articulação efetiva entre teoria e prática e entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Os cursos de pedagogia são caracterizados por uma fragilidade nos conteúdos específicos e em sua articulação com os conteúdos pedagógicos. Segundo Libâneo (2006, p. 861), é importante, “espe-



cialmente, o modo de pensar, raciocinar e atuar próprio de cada disciplina, dominar o produto junto com o processo de investigação próprio de cada disciplina. Como fazer isso sem os conteúdos específicos?”. Ainda em relação à prática e aos estágios, é consenso na literatura que o aumento da carga horária não significou melhoria da formação. Há grandes diversidades e fragilidades nos estágios, já que não existem diretrizes para os gestores e professores nas escolas, nem carga horária e remuneração específicas para isso, tampouco diretrizes sobre as avaliações feitas pelos docentes nas escolas e as visitas e observações realizadas pelos professores nas universidades, resultando, em muitos casos, em uma “atividade burocrática para cumprir créditos, e não uma política sistemática de formação docente” (ABRUCIO, 2016, p. 46).

Por fim, o debate acadêmico afastou-se

[...] da atividade de ensino propriamente dita e das questões da escola enquanto campo de aprendizagem. [...] Isso se processou em nítido descompasso com o que ocorria em outros países onde estudos sobre as questões do ensino avançavam construindo-se novas abordagens teóricas e de metodologias no campo da Didática. [...] os avanços mais recentes no campo são constituídos a partir das práticas para as teorizações, voltando-se para novas práticas em um movimento dialético contínuo, o que fecunda a ciência didática (GATTI, 2017, p. 1.160).

Além disso, faltam pesquisas que produzam meta-análises dos estudos e contribuam para teorizações e práticas educacionais e para análises sobre seus resultados: “são escassas, se não inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre questões de base no campo da Didática que sejam motivadoras e acessíveis em sua linguagem a interlocutores de diversas áreas (das letras, filosofia, artes, às ciências ‘duras’)” (*ibidem*, p. 1162).

## DESENHO DA PESQUISA

Para compreender melhor essas mudanças, o Profissão Professor e pesquisadores ligados a várias instituições, incluindo Universida-

de Diego Portales (UDP), Fundação Getulio Vargas e Universidade Stanford, realizaram uma pesquisa sobre a formação inicial de professores em cinco países – Brasil, Canadá, Chile, Estados Unidos e Portugal. O objetivo foi entender, de um lado, a trajetória da formação inicial e a regulação nacional e local das instituições, de outro, as características de alguns programas considerados inovadores e eficazes na medida em que buscaram responder a alguns dos desafios supracitados.

Esses países foram escolhidos porque se caracterizam por contextos e trajetórias históricas e institucionais similares ao caso brasileiro e realizaram mudanças consideradas inovadoras e eficazes. O Canadá e os Estados Unidos, assim como o Brasil, são nações federativas, e a política educacional, incluindo o Ensino Superior, é de responsabilidade dos estados e das províncias – no caso norte-americano, compartilhada com o governo federal. Os dois enfrentam desafios semelhantes aos brasileiros quanto à formulação e à implementação de diretrizes nacionais em seus extensos territórios, às desigualdades de capacidades institucionais e fiscais e à grande diversidade social e cultural. Chile e Portugal, ao contrário, são países unitários e menores que o Brasil em termos populacionais e geográficos. Apesar dessas diferenças, há, no caso do Chile, semelhanças históricas e contextuais e, no de Portugal, uma influência histórica no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e uma difusão de ideias que influenciou o debate acadêmico no País. No que se refere aos modelos de formação inicial, os dois realizaram mudanças nas últimas décadas que buscaram, de maneiras e graus diferentes, reforçar a ideia de conhecimento profissional, a investigação e a reflexão e dar centralidade à prática, sobretudo intensificando as experiências nas escolas.

A pesquisa focou a formação inicial de professores da Educação Infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Foi realizada por meio da sistematização da literatura sobre o tema e do estudo documental relacionado às políticas e aos programas de formação inicial nos países escolhidos. Com base nisso, selecionaram-se alguns casos para uma avaliação em profundidade, que contou com a análise de dados coletados por meio de entrevistas

semiestruturadas realizadas com gestores do sistema educacional, professores dos programas, docentes supervisores nas escolas e estudantes.

## ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

Este livro está organizado em duas partes. A primeira compreende o capítulo 1, “Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível”. Bárbara Born apresenta o arcabouço teórico que orientou a realização da pesquisa sobre os cinco países escolhidos. Ela discute as experiências e estratégias que buscaram conectar, de maneira mais efetiva, teoria e prática, por meio de uma sistematização das principais abordagens teóricas e de estudos sobre o tema, aprofundando o debate sobre o conhecimento para a docência, a formação voltada para a prática e a articulação entre conhecimento sobre os alunos e seus contextos sociais, conhecimento sobre o ensino e conhecimento disciplinar e sobre o currículo.

A segunda parte inclui os capítulos com as análises dos cinco países. No capítulo 2, “Diferentes modelos de formação inicial de professores: uma análise de quatro cursos de pedagogia”, Catarina Ianni Segatto, Paula Louzano, Cristián Cox, Julia Marfán, Maili Ow e Ariane Faria dos Santos fazem uma breve sistematização das trajetórias e das principais características das políticas de formação inicial nesses países e a análise dos seguintes casos: curso de pedagogia da Universidade Federal do Pampa – Unipampa (Brasil), curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Chile (Chile), Elementary Teacher Preparation Program (Programa de Preparação de Professores de Ensino Fundamental), da Universidade de Michigan (Estados Unidos), e mestrado em ensino da Universidade de Lisboa (Portugal). Os autores mostram uma convergência em relação a elementos adotados por todos esses países, assim como as singularidades de cada uma das trajetórias e dos modelos de formação inicial adotados.

Os capítulos 3, 4 e 5 apresentam a análise em profundidade de alguns casos.

O capítulo 3, de minha autoria, discorre sobre o Master of Arts in Child Studies and Education (mestrado em artes em estudos

da criança e Educação), da Universidade de Toronto, Canadá, por meio da trajetória da formação inicial, especialmente na província de Ontário, que realizou mudanças recentes, como a adoção de referenciais docentes e o fortalecimento da prática, e a organização desse programa, com especial atenção ao lugar da prática.

No capítulo 4, Paula Louzano, Cristián Cox, Julia Marfán e Ariane Faria dos Santos discutem o caso do Chile, em particular as recentes mudanças na política de formação inicial, como a criação dos referenciais docentes, e o perfil de saída dos egressos. Os autores mostram em detalhes como o curso de pedagogia da UDP é organizado, incluindo as principais características do currículo e os mecanismos que buscam conectar teoria e prática, e como as mudanças na política nacional influenciaram esse programa.

No capítulo 5, também de minha autoria, há uma breve apresentação sobre o sistema regulatório da formação inicial no Brasil e a discussão sobre os cursos de pedagogia do Instituto Singularidades e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), que buscaram promover maior articulação entre teoria e prática, inserindo a prática nas disciplinas e as experiências nas escolas desde o início dos cursos, assim como diminuir o distanciamento entre universidades e escolas.

Por fim, a conclusão traz uma sistematização das conclusões de cada capítulo e recomendações para o caso brasileiro, que incluem uma discussão sobre mudanças necessárias no âmbito da política de formação inicial de professores e estratégias que podem ser eficazes para os programas.



# Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível

BÁRBARA BORN

*“Aqueles que podem, fazem.  
Aqueles que compreendem, ensinam.”*

(SHULMAN, 1986)

## INTRODUÇÃO

Nas sociedades ocidentais de modo geral e no contexto brasileiro em particular, a Educação tem ocupado lugar central na discussão sobre políticas públicas que possam promover tanto crescimento econômico como maior igualdade social. Considerando que os futuros cidadãos passam parte significativa da infância e adolescência na escola, muitas vezes interagindo mais com seus professores do que com seus pais, uma parcela substancial da população se preocupa com o que acontece na escola, com o que os alunos estão aprendendo e por que o fazem, bem como com quais serão os resultados. Os professores, profissionais responsáveis por esse processo, estão particularmente em evidência, seja

pela exaltação de sua importância na Educação das crianças e dos jovens, seja pela realização de críticas sobre a eficácia do que fazem com os estudantes.

Evidências científicas recentes reforçam a centralidade docente na qualidade das aprendizagens dos alunos. Embora seja verdade que o contexto socioeconômico tenha grande influência no desenvolvimento intelectual de crianças e adolescentes, uma série de estudos demonstrou que, entre os fatores intraescolares, a qualidade do professor é o elemento mais correlacionado com os ganhos de aprendizagem (BRUNS; LUQUE, 2014; HANUSHEK, 2011; HANUSHEK; RIVKIN, 2010). Além disso, há fortes evidências de que os professores não influenciam os alunos apenas durante os momentos em que têm contato direto com eles, mas que os benefícios de ser exposto a um bom professor se estendem por toda a vida dos indivíduos, repercutindo até mesmo em seus ganhos salariais futuros (CHETTY; FRIEDMAN; ROCKOFF, 2014).

Mas por que esses achados de pesquisa são tão relevantes? Porque eles apontam um caminho de ação bastante claro para os acadêmicos e elaboradores de políticas públicas. Se considerarmos que o professor constitui peça-chave do processo de ensino e aprendizagem, derivamos dessa premissa que influenciar a qualidade das práticas desse profissional terá impacto direto na qualidade do que os alunos aprenderão. Com isso, estreitamos o foco da ação para um elemento fundante e com elevado potencial de transformação: o professor.

Identificar como melhorar a qualidade do ensino ofertado, todavia, é mais complexo do que identificar o alvo da ação. Um problema de partida é que certas percepções do senso comum sobre a docência tornam a tomada de decisões nesse campo mais intrincada e, por vezes, nebulosa. Uma das maiores especialistas em formação de professores dos Estados Unidos, Mary Kennedy (1999), denomina esse problema de “ideia da sabedoria recebida”, ou seja, a ideia de que o ensino é uma atividade autoevidente. Em uma sociedade em que a imensa maioria dos indivíduos foi escolarizada, pressupõe-se que todos tenham tido, em algum momento da vida, uma experiência com o ensino. Eles tiveram professoras, observaram suas ações e, portanto, assumem saber algo

sobre como ensinar. O senso comum diz que ensinar não é tão difícil assim; afinal, basta ter algum conhecimento sobre determinado assunto para poder passá-lo adiante. Nessa visão simplista, o professor seria um mero guardião do conteúdo, um repositório de saberes acumulados pronto para a nobre tarefa de dividi-los com outras pessoas.

Desse ponto de vista, a formação inicial do professor cumpre a função de apenas provê-lo dos saberes que deverão ser “passados” para a frente. Sua inserção na prática profissional, por sua vez, é o componente que o ajudará a refinar seu estilo, uma aprendizagem necessária para que ele vá “pegando o jeito” da sala de aula, mas que com certeza virá naturalmente. A real experiência de muitos professores corrobora essa percepção, na medida em que sua preparação para a profissão se pautou na aprendizagem de saberes específicos de sua área do conhecimento, com pouca ou nenhuma reflexão sobre como tais conteúdos deveriam ser ensinados ou quais seriam as abordagens mais adequadas em contextos de ensino diversos. Esse quadro é especialmente verdadeiro no caso de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os chamados “especialistas”, que se formam em uma área do conhecimento (matemática, história, física etc.) e têm uma pequena parcela de sua formação dedicada ao ato de ensinar. Esses profissionais utilizaram seu repertório de vivências para criar seu “estilo” de ensino, adotando como estratégias algo que consideraram positivo na ação de seus próprios professores. Com isso, construiu-se uma visão sobre o que significa ensinar que se baseia naquilo que é visível, com pouquíssima reflexão sobre o que ocorre “por trás da cena”.

Dois elementos centrais nessa visão de docência merecem destaque, dado o potencial de influência que têm na formação dos professores. O primeiro diz respeito à perspectiva de conteúdo que ela carrega. Desse ponto de vista, o conteúdo necessário ao professor é apenas o disciplinar, ou seja, ele deve ter em mente os tópicos que vai ensinar. Assim, por exemplo, basta a um professor de geografia saber tudo sobre os diferentes tipos de formação geológica de determinado território para que ele “transmita” isso a seus alunos. O segundo aspecto se refere ao lugar da prática na



formação do professor. Segundo essa ótica simplista, praticar a docência é quase um ato natural, decorrente de uma fase anterior que é a aprendizagem de saberes específicos a serem transmitidos (LAMPERT, 2010). A prática nada mais é do que o contexto de atuação do professor e pouco ou nada tem a ver com o momento da formação em si.

Quais são os problemas que se encontram por trás dessa visão? Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que tal abordagem desconsidera o caráter profissional da docência, ou seja, o fato de que essa é uma ocupação cujos saberes são específicos e únicos e que é necessária uma formação detalhada para se apropriar desse conhecimento (SHULMAN, 1986). Quando se estabelece que basta saber muito sobre um assunto para se tornar professor, ignora-se o fato de que há saberes específicos sobre o ato de ensinar. Assim, o conteúdo a que o docente precisa ter acesso vai muito além das fórmulas matemáticas, dos fatos contidos nos livros de história ou das regras gramaticais. Não entender como funciona o raciocínio de uma criança de 7 anos ou quais são os erros mais comuns que ela comete ao aprender sobre multiplicação implica que o professor não saberá como agir quando deparar com as dificuldades de seus alunos. Esse pensamento é dissociado de uma visão profissional da docência, porque assume que qualquer pessoa pode ensinar qualquer assunto, desde que saiba muito sobre ele.

O segundo elemento que se deve destacar é a visão da prática como mero exercício profissional após a formação. Implícita nessa perspectiva está a ideia de que a prática é quase “osmótica”, ou seja, o indivíduo, por estar inserido na sala de aula para o exercício de sua função, saberá ser professor, usando a experiência apenas para refinar algo que já conhece. Assim, a prática não é vista como parte do processo de aprendizagem da profissão, integrada a ela desde o princípio, mas como mero contexto de atuação.

Por fim, cabe destacar a problemática desconexão entre esses dois elementos: teoria e prática. Ao nos ancorarmos em uma visão simplista sobre como um professor é preparado, acabamos por dissociar esses dois eixos estruturantes da profissão. Não existe docência sem ensino, visto que a prática diz respeito à própria na-

tureza dessa atividade. Por outro lado, não existe ensino sobre o vazio: sempre se ensina algo para um grupo de indivíduos e, portanto, é preciso saber muito – tanto sobre aquilo que se ensina como sobre o nosso público.

Embora essa complexidade da docência tenha sido destacada por diversos autores ao longo das últimas décadas, o que observamos é que ainda hoje o preparo que os professores recebem na formação inicial não é adequado para que construam os saberes e as competências necessários para confrontar os inúmeros desafios que surgem na sala de aula (BAL; FORZANI, 2009; BOYD *et al.*, 2008; DARLING-HAMMOND; CHUNG; FRELOW, 2002; GROSSMAN; HAMMERNES; MCDONALD, 2009; SHULMAN, 1986). Esse não é um problema exclusivo do Brasil (DAVIES *et al.*, 2015; KENNEDY, 2016). No entanto, pesquisas mais recentes sobre o currículo de formação de professores no País apontam para a persistência dessa desconexão entre o que se ensina na universidade (pública ou privada) e o que o professor precisa fazer na sala de aula. Um extenso estudo coordenado por Gatti e Barretto (2009) chama a atenção para o fato de que existe uma fragmentação formativa clara na preparação dos futuros profissionais da docência, distanciando o currículo ao qual os licenciandos têm acesso do próprio objetivo da licenciatura, que é prepará-los para o ensino. A distância entre teoria e prática é recorrentemente citada em estudos sobre a formação de professores no Brasil (GATTI; BARRETTO, 2009; LOUZANO *et al.*, 2010).

Como se vê, temos sido bastante produtivos na identificação do problema, embora tenhamos avançado muito pouco na proposição de ações concretas para superar as fragilidades de nosso sistema educacional e promover melhores aprendizagens para nossos alunos. Sabe-se que a prática é importante, sabe-se que a formação inicial é fundamental para preparar futuros professores e sabe-se que os professores são as peças-chave para uma Educação melhor. Ainda assim, continuamos a engatinhar tanto na elaboração como na implementação de ações concretas que nos encaminhem para um cenário mais produtivo.

O objetivo deste capítulo é apresentar referências oriundas de pesquisas sobre experiências nas quais teoria e prática efetiva-

mente foram integradas para melhor formar professores. Começamos com uma revisão sobre o que significa integrar esses dois elementos na formação, ou seja, sobre o que se entende por efetiva integração entre teoria e prática. Depois, apresentamos algumas experiências concretas e evidências empíricas que podem nos ajudar a compreender como tal conexão se dá em contextos reais.

### **COMO DIFERENTES VISÕES SOBRE A APRENDIZAGEM INFLUENCIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?**

Ao propormos que focar a formação de professores pode melhorar a qualidade da Educação, partimos do pressuposto de que é possível educar profissionais mais preparados para lidar com os desafios da docência por meio do desenvolvimento e da implementação de um currículo cuidadoso e centrado nas reais necessidades da sala de aula. Isso implica determinada visão sobre como se dá o processo de aprendizagem profissional. Conforme alertam Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 259, tradução nossa), “diferentes concepções sobre a forma como os professores aprendem – embora nem sempre explícitas – levam a ideias muito diferentes sobre como melhorar a formação inicial e a continuada, como se relacionar com as escolas e com o currículo da Educação Básica, e como certificar e avaliar esses profissionais ao longo de sua carreira”. É essencial, portanto, identificar e compreender as concepções que fundamentam diferentes abordagens formativas, tanto para entender as que estão em voga no contexto atual como para propor quaisquer tipos de transformação.

De modo bastante sintético, as estratégias de formação de professores podem ser categorizadas em três grandes grupos de acordo com as concepções teóricas que as fundamentam e as experiências de aprendizagem que elas proporcionam aos professores. Esses grupos estão alinhados com as três grandes correntes teóricas sobre o ensino que influenciaram o debate educacional no século 20: comportamentalismo (“behaviorismo”), cognitivismo e abordagens socioculturais (CARTER; ANDERS, 1996; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; GROSSMAN, 2005; RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016). Evidentemente, embora não seja possível identifi-

car programas influenciados apenas por uma ou outra abordagem, é notável que o desenho geral dos cursos tende a seguir uma dessas vertentes, com implicações diretas para o tipo de profissional egresso decorrentes de cada abordagem.

O comportamentalismo teve grande influência na formação de professores ao longo do século 20, particularmente até meados da década de 1970, embora se observe sua presença ainda hoje. Programas que se baseiam nessas teorias tendem a treinar os professores para executar tarefas específicas e desenvolver habilidades pontuais que podem ser reproduzidas na sala de aula. O ensino é entendido como um conjunto de ações memorizáveis e reproduzíveis, estruturadas em protocolos e passadas adiante por meio de um treinamento focado (RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016). Os professores aprendem técnicas específicas de gestão de sala de aula – levantar a mão para recuperar a atenção e o silêncio, organizar as carteiras para otimizar o andamento da aula, compartilhar normas de comportamento de certa maneira etc. – e, do ponto de vista do conteúdo, estratégias pontuais sobre como ensinar algo – por exemplo, determinado tipo de exercício de fixação para o ensino da multiplicação ou uma forma de ajudar os alunos a memorizar uma regra gramatical.

Com relação às estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes universitários na formação de professores, Grossman (2005) destaca o microensino ou as “experiências laboratoriais”. Essa estratégia almeja simplificar as complexidades da sala de aula, isolando uma situação em particular e possibilitando que o professor “treine” aquela ação em um ambiente controlado (daí o aspecto laboratorial). Tal metodologia ganhou forma em uma perspectiva de processo-produto, segundo a qual algumas estratégias, se bem treinadas, poderiam ajudar os professores a ter um desempenho constante e pasteurizado, o que, por consequência, garantiria a aprendizagem dos alunos (GROSSMAN, 2005; RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016).

A principal crítica a esse modelo de ensino na formação de professores é a ausência de uma reflexão sobre a complexidade da sala de aula. Na medida em que o professor é visto como um reproduutor de técnicas pasteurizadas, o foco dos cursos de licenciatura

ra (ou dos magistérios) eram essas técnicas, e não a compreensão sobre como elas poderiam ser flexibilizadas ou associadas a um conhecimento profundo sobre os alunos e o contexto no qual eles se inseriam. Embora seu componente prático fosse útil para que o professor não chegasse à sala de aula desprovido de qualquer ideia sobre o que fazer em determinadas situações, o profissional egresso de tal formação não era preparado para refletir sobre como ele poderia adequar determinada técnica se, por algum motivo, ela não funcionasse para um grupo específico de alunos. Apesar das severas críticas, ainda é possível encontrar essa abordagem em ações formativas. Nos Estados Unidos, algumas redes de escolas *charter*, como as chamadas *Uncommon Schools*, preparam seus professores com base nas abordagens propostas por Doug Lemov no livro *Aula nota 10* (2011), que essencialmente ensinam técnicas para garantir o sucesso das aulas.

Uma segunda abordagem na formação de professores foi a influenciada pelas teorias cognitivistas, sobretudo pelo trabalho de Jean Piaget. Com relação à formação comportamentalista, ela promoveu uma clara mudança de foco, que passou do treinamento de habilidades específicas para a construção de uma base de conhecimento para a docência. Essa perspectiva está centrada na ideia de que os professores precisam ter conhecimentos específicos para se tornarem mais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem. A ideia subjacente, classificada por Cochran-Smith e Lytle (1999) como “conhecimento para a prática”, é que saber mais leva os professores de maneira mais ou menos direta a uma prática melhor. Tal abordagem pensa a formação do professor levando em conta sua vida mental e compreende o ato de ensinar como um modo de pensar que mobiliza um conjunto de conhecimentos especializados e de processos cognitivos específicos (RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016).

Existe, portanto, a ideia da possibilidade de identificar uma “base de conhecimento para a docência”, a qual o professor pode apreender por meio de uma formação que promova a reflexão e permita o contato com as diferentes fontes de informação contidas no complexo quadro dos saberes necessários para ensinar. Assim, de maneira bastante geral, programas orientados por esse

tipo de abordagem consideram que experiências de aprendizagem profícuas para os futuros profissionais da Educação incluem a leitura sobre diversos temas relevantes para a sala de aula, entre eles, por exemplo, as teorias sobre o desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse sentido, muito provavelmente os licenciandos de programas alinhados com essa perspectiva terão, ao longo da formação, uma série de experiências que envolvem a leitura de obras consideradas fundantes para a Educação (como as de Piaget, Vygotsky ou Paulo Freire), a elaboração de resenhas críticas acerca desses materiais e discussões em sala de aula referenciadas por esses textos. A proposta é que, ao se apropriar de um denso repertório teórico sobre a aprendizagem, o futuro professor construa fundamentos que o auxiliem a fazer a “tradução” para os contextos específicos nos quais lecionará.

Cabe destacar duas estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes universitários que se pautam no cognitivismo para desenvolver seus cursos. A primeira são os debates e as aulas expositivas-dialógicas para discutir as teorias estudadas, na medida em que a dimensão reflexiva é vista como componente estruturante do desenvolvimento cognitivo dos professores. A segunda – menos comum no contexto brasileiro – são os estudos de caso, trazendo situações de sala de aula para dentro da formação por meio do relato de boas práticas. A força do estudo de caso é particularmente explorada por Shulman (1986), que aponta essa ferramenta como uma estratégia importante para ajudar o professor em formação a compreender como o aluno pensa, por exemplo. Observe-se que ambas as estratégias focam o desenvolvimento cognitivo e a construção de representações mentais pelos professores em formação, assumindo-se que a ampliação de seu repertório individual de conhecimento é fundamental para a criação da proficiência necessária para ensinar.

Ainda no que tange ao tipo de conhecimento que compõe o currículo de formação de programas orientados pela perspectiva cognitivista, deve-se ressaltar o papel do conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), uma visão divisora de águas na formação de professores nos Estados Unidos, mas muito pouco discutida no Brasil (HILL; BALL; ACHILLING, 2008; RUSS; SHERIN; SHERIN,

2016; SHULMAN, 1986, 1987). De acordo com Shulman (1986, 1987), que cunhou o conceito de CPC, existe uma diferença entre conhecer o conteúdo para si e conhecer o conteúdo para ensinar. Assim, não basta que o professor saiba resolver uma situação-problema envolvendo frações; ele precisa conhecer as concepções e incompreensões comuns dos alunos. Por exemplo, é importante que o professor entenda por que crianças têm dificuldade em compreender que  $\frac{1}{8}$  é menor do que  $\frac{1}{4}$  e saiba quais estratégias adotar para ajudá-las a superar tal dificuldade. Esse tipo de conhecimento implica uma mudança radical na estrutura da formação docente e rompe com as ideias de senso comum expostas na primeira parte deste texto: o professor deve não apenas saber muito sobre o tema, mas também algo que é específico do exercício da docência. Isso, nos termos do autor, é parte fundante da “base de conhecimento da docência”.

As principais críticas às abordagens cognitivistas dizem respeito ao fato de que, ao se contraporem à excessiva praticidade das visões comportamentalistas, elas focaram excessivamente a dimensão teórica da formação do professor, a ampliação de seu repertório de saberes necessários para o ensino, dando pouca ênfase à prática como fonte de saber. Embora Shulman tenha destacado, desde o princípio de seu trabalho, a importância da experiência clínica na formação do professor (ou seja, estar em salas de aula reais durante seu processo de formação), a prática acabou sendo vista como um momento apartado do processo, complementar porém isolado do enriquecimento teórico imprescindível para a formação de um profissional crítico e reflexivo. Assim, apesar do avanço no que diz respeito à compreensão da docência como uma profissão com traços únicos e com uma base de conhecimentos particular, a integração entre a dimensão prática e a teórica foi preterida na maior parte das experiências reais que adotaram tal postura (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016).

Nas últimas duas décadas, perspectivas mais alinhadas com as teorias socioculturais e de aprendizagem situada vêm ganhando força na discussão sobre a formação de professores. Enquanto as abordagens comportamentalistas ou cognitivistas pensavam a formação do ponto de vista das mudanças induzidas nos indi-

víduos – seja em seus comportamentos, seja em suas estruturas mentais –, as abordagens socioculturais e de aprendizagem situada consideram que a aprendizagem da docência deve abranger um espectro mais amplo de elementos que interagem entre si, sejam eles sociais, culturais, físicos ou históricos (BROWN, 1989; LAVE; WENGER, 1991). De modo geral, essas perspectivas partem da premissa de que o pensamento e a atividade estão profundamente enraizados no contexto no qual ocorrem, que, por sua vez, está imbricado em culturas e histórias particulares. Isso significa que ação e pensamento – como elementos complementares e necessários da aprendizagem – não podem ser dissociados do contexto ao qual se referem (RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016).

No centro dessa perspectiva está o fato de que o ensino é, obrigatoriamente, uma atividade interativa e, portanto, a formação de professores deve considerar todos os elementos dessa cadeia de interações. A implicação mais central dessa abordagem é que teoria e prática, cognição e ação, conhecimento e habilidade não podem estar dissociados no processo formativo e que o currículo de formação docente deve, de modo deliberado, oferecer situações nas quais os licenciandos experimentem as teorias ao praticá-las. Isso significa, posto de outra maneira, que o ato de ensinar é parte do processo de aprendizagem dos futuros professores e não algo que se segue à formação acadêmica (LAMPERT, 2010).

Essa abordagem traz elementos fundamentais para o campo da formação docente, pois, ao mesmo tempo que incorpora o que há de mais avançado em termos de teorias de aprendizagem, não perde de vista que a natureza dessa profissão é essencialmente prática e que, portanto, a sala de aula real precisa fazer parte do processo formativo. Por essa razão, ela também é conhecida como “formação de professores centrada na prática” (BALL; COHEN, 1999; GROSSMAN; KAVANAGH; DEAN, 2018; LAMPERT, 2010; ZEICHNER, 2012).

Do ponto de vista teórico, a formação de professores centrada na prática incorpora os avanços científicos no que tange à natureza da aprendizagem não apenas como objeto de estudo dos futuros professores (base do conhecimento), mas nas metodologias e estratégias utilizadas para formá-los. Sabe-se há algum tempo



que a aprendizagem com compreensão é aquela que ocorre quando o aprendente consegue mobilizar seus saberes e aplicá-los em diferentes contextos com autonomia (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2000). Para desenvolvê-la, é preciso mobilizar os conceitos prévios dos aprendentes, engajá-los no novo conhecimento a ser aprendido por meio de problemas concretos que precisam ser solucionados, provocando uma dissonância cognitiva, apoiá-los na construção de uma fundamentação conceitual bem organizada e promover situações nas quais eles reflitam sobre o processo de aprendizagem para que possam, no futuro, aplicar as mesmas estratégias na resolução de problemas distintos (metacognição). Ora, não basta informar o licenciando sobre isso; é preciso ensiná-lo aplicando exatamente os mesmos princípios! Essa é a proposta da formação centrada na prática.

Em termos práticos, isso significa que currículos de formação centrados na prática reduzem ao máximo os cursos nos quais o docente palestra na frente da turma abstratamente sobre o que ocorre na sala de aula da Educação Básica, torcendo para que o conhecimento que o aluno está acumulando no banco da universidade se transforme em práticas efetivas na escola (GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009). Ao contrário, o futuro professor será levado a refletir sobre a natureza de sua profissão por meio da exploração de situações concretas de sala de aula, pensando em estratégias práticas (fundamentadas teoricamente) para a resolução de problemas comuns à etapa de ensino para a qual ele se prepara para lecionar quando estiver formado. Por exemplo, em um curso de didática, em vez de debater como vários teóricos veem as relações de poder na configuração física da sala de aula, o licenciando será provocado a pensar e discutir com os colegas sobre diferentes arranjos de sala de aula e suas implicações para o ensino, à luz da teoria, e a propor arranjos adequados para determinadas situações didáticas. Em um curso de práticas de ensino, ele analisará trabalhos de alunos que o ajudarão a entender os diversos raciocínios que estes podem desenvolver acerca de determinado tema e utilizará a teoria do campo para discutir que tipo de intervenções será possível fazer para ajudar os alunos a formalizar os conceitos e as ideias centrais daquele tópico.

Além de trazer a sala de aula para dentro da universidade por meio de artefatos (como trabalhos de alunos, estudos de caso e vídeos) e da proposição de reflexão sobre problemas reais que os futuros docentes enfrentarão, os cursos de formação de professores centrada na prática atribuem um peso grande à denominada “dimensão clínica da formação”, que consiste na presença do licenciando em salas de aula reais (DARLING-HAMMOND, 2014; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005). Trata-se de considerar o contexto de atuação – a sala de aula – como elemento aglutinador entre o que se aprende na teoria e o que se aprende na prática (LAMPERT, 2010). Universidades que adotam esse modelo compreendem que desde muito cedo os licenciandos precisam estar inseridos em salas de aula reais, com alunos reais, porque não é possível compreender a Educação fora de uma escola. Não se trata de simplesmente ficar em uma sala de aula para cumprir horas de estágio. A universidade seleciona as salas de aula do estágio por meio da identificação de professores que possam, efetivamente, ser parceiros na formação dos licenciandos. Estes discutem nos cursos as práticas que observam na sala de aula da Educação Básica, e há comandos para guiar a observação e ajudá-los a construir conhecimento com base no que vivenciam com os alunos. Aos poucos, os licenciandos assumem pequenas tarefas de docência por meio da implementação de atividades previamente planejadas na universidade, ensaiadas com os colegas e comentadas pelos professores (BIEN *et al.*, 2018; DARLING-HAMMOND *et al.*, 2010).

A metodologia subjacente à formação de professores centrada na prática, conforme se observa, incorpora os princípios socio-culturais e de aprendizagem situada. Assim como se espera que o professor da Educação Básica organize aulas nas quais o aluno está no centro, sendo desafiado por meio de problemas estimulantes e concretos a construir o próprio conhecimento, as aulas na universidade devem lançar mão dessa estratégia para que o futuro professor não apenas “leia sobre como fazer”, mas aprenda com a vivência. Evidentemente, há um componente que aumenta a complexidade do processo, que é o tempo requerido para que tais aprendizagens se efetivem. É muito mais rápido cobrir uma série de assuntos por meio de aulas expositivas e pequenas discussões

do que propor que os licenciandos vivenciem uma situação de sala de aula, discutam um problema, proponham uma solução e reflitam sobre como essa proposta se ancora na teoria. Como, então, lidar com o dilema cobertura *versus* complexidade que esse modelo de formação enfrenta?

A resposta a essa pergunta se encontra nas próprias teorias de aprendizagem que a fundamentam. Como já apontado, a aprendizagem com compreensão é aquela que permite ao aprendente aplicar seus conhecimentos em contextos diversos quando deparar com problemas anteriormente desconhecidos. Se um professor memorizou uma lista enorme de teorias de aprendizagem a ponto de recitar o que pensam vários autores, mas não teve oportunidade de compreender os mecanismos pedagógicos que asseguram a colocação dessas teorias em prática, não saberá o que fazer diante dos problemas que surgem na sala de aula (BALL; COHEN, 1999). A sala de aula é, por definição, um espaço complexo; cada grupo de alunos é único e pode apresentar novos desafios aos professores. Portanto, nenhum curso de licenciatura, por mais extenso que seja, conseguirá cobrir tudo o que potencialmente pode acontecer. No modelo de formação centrada na prática, ao investigar problemas concretos, discuti-los à luz da teoria, propor soluções diversas, testar sua eficácia e refletir sobre vantagens e desafios de implementar a solução proposta, o futuro professor aprende no nível metacognitivo, ou seja, aprende não apenas sobre determinado problema, mas sobre como lidar com problemas daquela natureza de modo mais amplo. Esse tipo de estratégia lhe permite continuar aprendendo por meio de sua prática na sala de aula, refletindo diante das incertezas que encontrará e construindo mais conhecimento sobre o já existente (GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009; LAMPERT, 2010).

Outra estratégia que favorece o trabalho no nível de complexidade requerido e que, por sua natureza, auxilia na superação da cobertura de conhecimentos é a integração entre o conteúdo disciplinar e os saberes sobre a aprendizagem ao longo de toda a formação dos professores. Pensemos no que é a essência do ato de ensinar: criar situações de aprendizagem nas quais indivíduos diferentes, com conhecimentos prévios e níveis de compreensão diversos, se

apropriem de conteúdos específicos, construam conhecimentos com compreensão e consigam mobilizá-los autonomamente ao longo da vida. Isso significa que o DNA da docência, aquilo que a diferencia das outras profissões, conferindo-lhe caráter único, é saber olhar para o conteúdo, entender quais são os pontos de entrada mais adequados para alunos em cada uma das fases de desenvolvimento, articular esse conteúdo com os conhecimentos sobre como as pessoas aprendem e elaborar situações-problema adequadas para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Se considerarmos a estrutura de um DNA, cada uma das hélices representa um desses dois elementos, que se entrelaçam para formar a característica única da docência: de um lado, os saberes disciplinares e, de outro, os saberes sobre a aprendizagem (DARLING-HAMMOND, 2006).

Em termos práticos, ter uma formação que favorece a plena manifestação do DNA da docência significa que os licenciandos viverão experiências de aprendizagem, ao longo de toda a sua formação, que integrarão conteúdo e aplicação no ensino. Isso implica que o curso de licenciatura precisa identificar quais são as estruturas disciplinares, como os conteúdos estão conectados e quais são os mais estratégicos a explorar por meio da investigação focada na compreensão e na reflexão sobre como ensinar, fugindo do modelo de “entrega” de um volume gigantesco de conteúdos.

Para exemplificar essa ideia de DNA da docência, imaginemos a seguinte situação: uma professora de história do 6º ano do Ensino Fundamental tem um acúmulo grande de conteúdos referentes ao surgimento das sociedades humanas e realizou várias leituras sobre a transição do Paleolítico para o Neolítico. Ela acha o tema interessante e quer muito que seus alunos o conheçam; afinal, todos devem compreender de onde vieram os seres humanos, certo? Ocorre que a professora não tem muita base sobre os processos de aprendizagem das crianças dessa faixa etária. Até se lembra de ter lido algo na faculdade sobre a dificuldade que ela têm de compreender distâncias temporais e pensa que será um desafio falar de épocas tão distantes quanto 2 milhões de anos atrás, mas mesmo assim está confiante de que seus alunos aprenderão a temática, por ser atrativa e diferente. Para “motivá-los”, começa a aula com um vídeo que reproduz a vida dos primeiros hominídeos do Pa-

leolítico. Depois, tenta explicar, de acordo com sua percepção, de maneira bastante didática, como eles viviam e como cada uma das descobertas – como o controle do fogo ou o polimento da pedra – ajudou o ser humano a evoluir. No final de toda a sequência didática, a professora fica frustrada, porque nas provas os alunos escreveram absurdos como “os seres humanos matavam dinossauros para sobreviver” ou “existiam macacos que foram virando gente”. Ela não se conforma. Falou, com “todas as letras”, que o ser humano não conviveu com dinossauros – até mostrou uma linha do tempo! Foi também muito cuidadosa na explicação sobre a teoria da evolução. O que aconteceu de errado?

Se aplicarmos a metáfora de Darling-Hammond a essa situação, veremos que a professora não foi preparada para desenvolver o DNA da docência. Ela se tornou muito boa no conteúdo disciplinar, mas não compreende efetivamente como esse conteúdo específico tem de ser trabalhado com os alunos. A superação de situações tão comuns como essa requer uma formação de professores que ofereça aos licenciandos, desde o princípio, oportunidades de aprendizagem centradas no que é a natureza de seu trabalho: a integração do conteúdo com a aprendizagem. As aulas na universidade não devem apenas focar o desenvolvimento de saberes sobre tópicos específicos, mas permitir que os futuros professores pensem em como alunos reais, em diferentes faixas etárias, lidam com esse conhecimento. Eles precisam ter oportunidade de explorar as incompreensões comuns, de investigar respostas como as que a professora encontrou na prova e refletir sobre o que teria levado os alunos a pensar daquela maneira, de, enfim, conhecer uma série de estratégias para lidar com esse tipo de problema. A formação de professores necessita, portanto, oferecer aos licenciandos experiências de aprendizagem que os levem a compreender as conexões das hélices de seu DNA, construindo um repertório vasto de estratégias para que, na hora em que forem confrontados com a complexidade da sala de aula, saibam construir as pontes para os alunos se apropriarem dos saberes curriculares esperados.

A análise dessas três correntes formativas demonstra que a formação centrada na prática é a que melhor incorpora a natureza da profissão docente. Ela concilia a base teórica e a base intelectual

única que o professor necessita com oportunidades de aprender tendo em vista o ato-fim do ensino. O currículo de formação centrada na prática entrelaça, como as hélices de um DNA, conteúdo disciplinar e conhecimento sobre o processo de aprendizagem, para que os futuros professores estejam aptos a ensinar levando em consideração a diversidade de aprendentes e consigam lidar com os desafios naturais da sala de aula. Cabe destacar, ainda, que essa abordagem representa o avanço das pesquisas sobre formação de professores nas últimas três décadas e oferece uma alternativa para lidar com as limitações identificadas por modelos de formação que a antecederam (COCHRAN-SMITH; LYTTLE, 1999; RUSS; SHERIN; SHERIN, 2016).

### QUADRO 1

#### COMPARAÇÃO ENTRE AS TRÊS CORRENTES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: elaboração da autora.

A análise das três abordagens formativas indica que o currículo de formação de professores no Brasil está bastante alinhado com a perspectiva cognitivista. Os cursos atuais têm como principal foco fornecer a maior quantidade de informações possível para os futuros professores, oferecendo-lhes um repertório teórico sem necessariamente esclarecer como aplicá-lo em contextos

práticos. Se pensarmos que pelo menos metade das disciplinas que compõem a formação pedagógica da licenciatura abrange teorias educacionais, evidencia-se ainda mais tal alinhamento teórico. Nesse sentido, a adoção de um modelo de formação centrada na prática no Brasil pode contribuir para superar o abismo entre teoria e prática tão mencionado na literatura e tão pouco estudado empiricamente (GATTI, 2010; GATTI; BARRETTO, 2009). Ademais, ao assumir que a docência é uma profissão com DNA próprio e cuja formação requer um olhar cuidadoso e específico, tal abordagem formativa pode fortalecer a profissão docente e melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens (LOUZANO *et al.*, 2010).

### **COMO CENTRAR A FORMAÇÃO NA PRÁTICA? EXEMPLOS E EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS**

O ensino ocorre em especificidades: estudantes específicos interagem com professores específicos acerca de ideias específicas em circunstâncias específicas. Apesar de toda significância que o conhecimento tenha [na formação], nenhuma quantidade de conteúdo pode prescrever práticas adequadas ou sábias. Assim, uma resposta complementar para a pergunta que abre esse capítulo – “O que professores precisam saber?” – é que muito do que os professores deveriam saber precisa ser aprendido na e a partir da prática, e não em preparação para a prática. Ou, ainda melhor, eles deveriam aprender antes de ensinar e enquanto ensinam, como aprender na e a partir da prática. Ensinar requer improvisar, conjecturar, experimentar e avaliar. Os professores precisam ser capazes de adaptar e desenvolver a prática (BALL; COHEN, 1999, p. 10).

Nesta seção, apresentamos algumas estratégias que universidades alinhadas com a formação de professores centrada na prática têm adotado. Embora não se trate de uma revisão exaustiva dos estudos empíricos a respeito do tema, esperamos que esta breve análise ajude formuladores de políticas sobre formação de professores e docentes universitários a refletir sobre o que é necessário para implementar tais mudanças no currículo das licenciaturas.

## COMEÇANDO PELO CURRÍCULO: O QUE OS PROFESSORES DEVEM APRENDER?

Uma formação de professores centrada na prática requer, antes de tudo, repensar o currículo e as experiências de aprendizagem a que os licenciandos terão acesso durante a graduação. Dois elementos do currículo precisam ser discutidos nesse sentido: o primeiro diz respeito à articulação coerente entre os diversos cursos frequentados pelos futuros docentes; o segundo, à centralidade da natureza da profissão nesses cursos.

Hoje, é ampla a gama de cursos que não conversam entre si, determinados muito mais pela agenda de pesquisa do docente responsável pela disciplina do que por evidências sobre aquilo que os licenciandos devem aprender para exercer a profissão para a qual estão se preparando. Como, nos cursos de pedagogia, eles se habilitam para exercer diferentes profissões (professor, coordenador pedagógico e diretor), o foco no ensino compete com matérias sobre gestão e organização da escola. Nas licenciaturas para áreas específicas, a formação disciplinar se dá, em geral, nos departamentos de área (história, geografia, física etc.), apartada da licenciatura, fragmentando, portanto, o olhar pedagógico sobre o conteúdo. Assim, ainda que os licenciandos tenham acesso a uma quantidade relativamente grande de cursos e de conteúdos, as relações entre eles – e deles com a sala de aula – ficam perdidas.

Soma-se a esse quadro o caráter teórico da formação, pautada por uma perspectiva cognitivista, segundo a qual, quanto mais “repertório” o professor tiver, melhor profissional ele será (GATTI, 2010). Mesmo quando olhamos apenas para o componente “pedagógico” da formação de professores, observamos que os desafios a enfrentar na sala de aula não são prioridade. Um aluno do curso de licenciatura em alguma área específica, por exemplo, terá em seu currículo duas disciplinas voltadas para a “prática de ensino”, geralmente integradas ao estágio obrigatório, e uma de didática. Metade dos cursos da licenciatura dedica-se a aspectos gerais e costuma ser profundamente teórica, por exemplo: filosofia da Educação, sociologia da Educação e organização da Educação Básica. Por fim, o curso de psicologia da Educação muitas vezes se restringe ao estudo teórico das diferentes abordagens sobre aprendizagem. O



resultado é que os profissionais podem até sair da faculdade com um bom repertório de leituras, mas certamente encontrarão inúmeras dificuldades em fazer a transição entre esses conhecimentos e as necessidades dos alunos.

Considerando que a natureza da docência – ou seu DNA – consiste na capacidade de mediar a relação entre o aprendente e o conhecimento específico de cada área, o currículo de formação de professores deve prover continuamente experiências de aprendizagem que foquem a interseção entre esses dois elementos – ou a articulação das duas hélices do DNA docente (DARLING-HAMMOND, 2006). Pesquisadores de diferentes partes do mundo ressaltam a importância de trazer para o centro do currículo de formação de professores aquilo que é a natureza primeira da profissão: o ato de ensinar (BALL; FORZANI, 2010; DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005; DAVIES *et al.*, 2015; NÓVOA, 2009; RUFFINELLI, 2014). Mas como, então, transformar esse cenário?

No início dos anos 2000, a Academia Nacional de Educação dos Estados Unidos financiou um estudo envolvendo os mais destacados pesquisadores da área para revisar o que deve fazer parte da formação docente (DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005). Nele se propõe que a formação seja articulada em torno de três eixos: conhecimento sobre os alunos e como eles aprendem e se desenvolvem em diferentes contextos sociais; conhecimento disciplinar e sobre o currículo; e conhecimento sobre o ensino.

**FIGURA 2**  
**EIXOS DO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**



Fonte: Darling-Hammond; Bransford (2005).

Observe-se que não se trata de três eixos isolados, e sim de elementos que se articulam e interagem entre si para promover a formação de um profissional que efetivamente possui um repertório sobre aquilo que ele precisa fazer no exercício de suas funções. Assim, por exemplo, o conhecimento sobre o ensino necessariamente expande o conhecimento disciplinar e o torna mais complexo ao demandar que o professor saiba articular o que é importante ensinar nas diferentes etapas de ensino sobre aquele conteúdo e como isso se articula com as orientações curriculares diversas. Isso significa, entre outros fatores, que o professor necessita de um conhecimento tal sobre o conteúdo que lhe permita mapear o terreno e compreender quais são os eixos estruturantes de sua disciplina, como esses eixos ajudam os alunos a construir uma compreensão aprofundada da disciplina em si e qual o sequenciamento adequado para assegurar a aprendizagem (BALL *et al.*, 2008; WIGGINS; MCTIGHE, 2005).

O professor também precisa conhecer seus alunos em profundidade caso queira ser bem-sucedido na tarefa de mediar as aprendizagens. Nesse sentido, ele deve saber não apenas as diversas teorias de aprendizagem, mas como elas apoiam o mape-

amento dos diferentes estilos de aprender dentro da sala de aula, quais são as principais estratégias para mapear e mobilizar os saberes prévios dos alunos e como o contexto no qual eles vivem pode ser um ponto de partida para ajudá-los na apropriação de conhecimentos complexos.

Na interseção entre esses elementos está um dos aspectos mais importantes – e mais negligenciados – da formação de professores: o conhecimento pedagógico do conteúdo (BALL; COHEN, 1999; HILL; BALL; SCHILLING, 2008; SHULMAN, 1987). O professor não é um mero erudito em determinada área do conhecimento. Ele é um profissional que precisa ajudar outros indivíduos a se apropriarem dos saberes de sua área, o que implica que saiba como, nas diversas fases do desenvolvimento, os alunos se apropriam de determinados saberes. Ao se aprofundar nos vários tópicos, o licenciando deve ter a oportunidade de discutir e explorar como crianças e adolescentes de diferentes idades lidam com aquele conhecimento, que tipo de erros costumam cometer ou quais incompreensões podem ser antecipadas. Ele precisa ter acesso a um repertório amplo de estratégias eficazes para construir pontes entre alunos e conteúdo, de modo que não se torne mero reproduzidor dos saberes livrescos.

Por fim, e não menos importante, o licenciando tem de aprender sobre aspectos inerentes à docência que, muitas vezes, são minimizados ou negligenciados no currículo. É fundamental que ele saiba: como organizar e gerir a sala de aula para favorecer as aprendizagens; como criar normas que contribuam para a convivência produtiva entre os alunos; como planejar uma aula, selecionar estratégias de ensino e atividades de aprendizagem adequadas tanto para os objetivos previstos quanto para o nível de sua turma; como avaliar seus alunos de modo a coletar informações relevantes sobre a aprendizagem e ajustar os percursos formativos de maneira eficiente; como elaborar atividades adequadas para mensurar diferentes níveis cognitivos; e como incorporar o que os alunos estão observando por meio da avaliação em seus planejamentos. Tudo isso, ressalte-se, considerando a diversidade sociocultural dos alunos, as diferentes necessidades de aprendizagem do grupo e a promoção de um ambiente equitativo e democrático.

## O PAPEL DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS NO CURRÍCULO

Um elemento central em todo currículo, mas raramente discutido em propostas de reforma, são as atividades avaliativas relacionadas a ele. Em qualquer currículo de modo geral e no de formação de professores em particular, a maneira como os estudantes são avaliados influencia diretamente como eles aprendem e, mais importante, como associam os conteúdos com sua aplicação no mundo real (HAMMERNESS; KLETTE; BERGEM, 2014; WIGGINS; MCTIGHE, 2005). O alinhamento entre o que se espera que o licenciando consiga fazer na sala de aula da Educação Básica e aquilo que lhe é cobrado em avaliações é um dos elementos que a pesquisa sobre programas de formação de professores bem-sucedidos evidencia como um dos elementos centrais de sua qualidade (DARLING-HAMMOND, 2006).

Um exemplo que nos ajuda a compreender o que isso significa em termos práticos vem do Developmental Teacher Education Program (DTE, programa de formação de professores para o desenvolvimento), da Universidade da Califórnia em Berkeley. Em um de seus cursos, os futuros professores estudam a relação entre o desenvolvimento cognitivo dos alunos e o ensino de matemática e ciências. A proposta de atividades avaliativas desse curso favorece a construção progressiva e fundamentada de ferramentas práticas e cognitivas para que os licenciandos compreendam, de maneira efetiva, como aplicar o que estão aprendendo sobre o desenvolvimento dos alunos no ensino de matemática especificamente. Isso significa que eles constroem um repertório de atividades que podem propor aos alunos e desenvolvem estruturas mentais por meio da reflexão que não apenas lhes permitirão adaptar o que aprenderam na universidade, como também os prepararão para criar atividades próprias com base no conhecimento adquirido sobre o conteúdo (as referidas ferramentas cognitivas).

Na primeira atividade avaliativa, os licenciandos entrevistam os professores que os orientam no estágio obrigatório, investigando especificamente em quais conceitos matemáticos as crianças têm maior e menor dificuldade em cada um dos anos. Com base nessa entrevista, eles mapeiam as orientações curriculares de três anos em sequência (com o ano que estão acompanhando no meio) para

identificar onde os conceitos evidenciados pela entrevista aparecem. Então, selecionam um conceito específico e o quebram em subtópicos, hierarquizados pelo nível de dificuldade de acordo com o que aprenderam na entrevista com os professores. Depois, começam a planejar uma pequena sequência didática com base em um dos tópicos identificados, atrelando a maneira como ensinaram ao que aprenderam na universidade sobre tarefas piagetianas.<sup>1</sup> Na atividade avaliativa seguinte, eles precisam ensinar essa sequência didática a um pequeno grupo de alunos reais e selecionar três deles para fazer uma análise mais detalhada do que aprenderam sobre as teorias de Piaget (DARLING-HAMMOND, 2006).

A diferença entre essa estratégia e aquela encontrada com frequência na formação inicial de professores é latente. Por exemplo, em um curso de psicologia da Educação, muito provavelmente os estudantes precisam fazer resenhas ou análises críticas de diferentes autores (incluindo Piaget), mas têm pouca oportunidade de conectar o que esses autores falam sobre o desenvolvimento das crianças com a prática de sala de aula. No exemplo de Berkeley, por outro lado, os licenciandos não apenas investigam a aplicação dos conceitos junto a alunos reais como também estabelecem conexões com o conteúdo disciplinar a ser ensinado, bem como planejam e executam aulas com base no que aprenderam teoricamente. As atividades avaliativas centradas na prática profissional funcionam, portanto, como elo entre os três eixos do currículo, oferecendo uma oportunidade única para os futuros professores desenvolverem habilidades e competências que efetivamente terão de utilizar no dia a dia de sua profissão.

Seria difícil dar conta dessa complexidade nas poucas disciplinas de prática de ensino e didática voltadas para as tarefas do-

---

1. As atividades ou tarefas piagetianas foram desenvolvidas por Jean Piaget durante seu estudo sobre as fases do desenvolvimento infantil. Elas observam a capacidade da criança de perceber a conservação ou transformação de volumes ou massas quando estes adquirem diferentes formas ou mudam de recipientes. Por exemplo, determinada quantidade de líquido pode ser transferida de um recipiente alto com diâmetro pequeno para um recipiente largo com menor altura. Se a criança ainda não desenvolveu a capacidade de observar a conservação do volume, muito provavelmente dirá que o conteúdo do recipiente mais alto é maior.

centes em si. O volume de saberes e sua complexidade requerem que estejam distribuídos ao longo de toda a formação de professores, propondo oportunidades distintas para pensar como o que está sendo estudado se desdobra na sala de aula tanto nos cursos de conteúdo disciplinar como nos de teorias de aprendizagem (GROSSMAN; HAMMERNESS; MCDONALD, 2009). Além disso, não basta transformar o conteúdo curricular; é necessário mudar a maneira como ele é ensinado e avaliado, ou seja, adotar estratégias pedagógicas que possibilitem que a ponte entre teoria e prática se efetive.

Transformar a formação inicial passa, portanto, por algumas tensões que devem ser superadas. A análise do atual estado da arte da formação no Brasil revela que duas delas precisam de especial atenção: a primeira se refere à desconexão entre o que o licenciando estuda na universidade – e como ele o faz – e as reais necessidades de sua prática profissional; a segunda, à constante tensão entre cobertura e aprofundamento para a compreensão. A seguir, apresentamos alguns exemplos concretos de como universidades têm implementado essa mudança de foco incorporando a prática profissional e focando a compreensão para melhorar a formação de professores.

#### ESTRATÉGIAS CONCRETAS PARA CENTRAR O CURRÍCULO NA PRÁTICA

O desafio de centrar o currículo de formação de professores na prática, com base no que estudos indicaram nas últimas décadas sobre o que seria mais eficaz e adequado para o preparo desses profissionais, levou um grupo de universidades norte-americanas a formar um consórcio para a produção de investigações, mudanças no currículo e trocas acadêmicas com o objetivo de melhorar a implementação das propostas decorrentes dessas pesquisas. Esse grupo, chamado de Core Practices Consortium (Consórcio de Práticas Essenciais), conta hoje com a participação de 11 universidades e possui em seu quadro acadêmicos de peso na área, como Deborah Ball, Pam Grossman e Magdalene Lampert. Atualmente, licenciandos em universidades como a Estadual de Michigan, a da Califórnia em Los Angeles (UCLA), a Estadual da Pensilvânia

e a Estadual de Washington, além dos alunos do Programa de Residência de Boston, têm acesso à formação por meio desse paradigma. Docentes das universidades colaboram desde 2012 para a elaboração e implementação de projetos de pesquisa que possam verificar empiricamente estratégias para formar professores de uma perspectiva centrada na prática. O grande objetivo do grupo é promover oportunidades de aprendizagem que superem a já referida dicotomia entre o que se aprende na universidade e o que é necessário realizar na sala de aula da Educação Básica (MCDONALD *et al.*, 2014).

Partindo da premissa de que o que o professor precisa saber fazer na sala de aula deve ser o centro do currículo e que não é possível, no tempo de sua formação, cobrir tudo o que ele necessita para exercer sua profissão no futuro, o grupo propõe a identificação de algumas práticas essenciais para orientar a formação docente (FORZANI, 2014; GROSSMAN; KAVANAGH; DEAN, 2018; MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013). Trata-se do mapeamento de um conjunto de práticas que são limitadas em quantidade, porém essenciais para as atividades dos futuros professores, pois os preparam para os desafios mais recorrentes da sala de aula e para a criação de ambientes equitativos que promovam aprendizagens com excelência. Elas são elementos identificáveis fundamentais para o ensino, consistindo em estratégias, rotinas e ações que possam ser destrinchadas pelos futuros professores e aprendidas por eles.

O que se espera desse modelo de formação é que as práticas essenciais constituam fundamentos robustos para o ensino. Ao articulá-las com outros elementos centrais para a docência – por exemplo, o planejamento curricular, o uso de diferentes estratégias avaliativas e a compreensão de como utilizar materiais didáticos –, são criadas as condições para que os professores construam um quadro conceitual organizativo no qual os componentes do ensino se articulam e se integram (GROSSMAN; HAMMERNES; MCDONALD, 2009; WINDSCHITL *et al.*, 2012). Para que isso aconteça, as práticas selecionadas para compor o currículo devem ser aquelas que ofereçam aos futuros professores ferramentas conceituais e práticas para a efetivação de um ensino bem-sucedido e

que, ao mesmo tempo, tenham potencial para promover a aprendizagem em um nível metacognitivo. Esse último elemento é particularmente importante na medida em que, ao entenderem os mecanismos subjacentes que os ajudaram a aprender determinada prática, os futuros professores ampliam sua capacidade de continuar aprendendo com suas experiências profissionais e com os desafios que encontrarão ao longo de sua carreira.

O grupo é bastante cauteloso na definição de quais seriam as práticas essenciais, pois, longe de ser prescritiva, essa proposta pretende fortalecer o mapeamento daquelas que sejam significativas, poderosas e adequadas contextualmente. Grossman, Hammerness e McDonald (2009, p. 277) apresentam um conjunto de características que auxiliam nesse mapeamento:

- práticas que ocorrem com alta frequência ao ensinar;
- práticas que os iniciantes podem aplicar em aulas de diferentes currículos e com distintas abordagens pedagógicas;
- práticas que os iniciantes podem de fato começar a dominar;
- práticas que permitem aos iniciantes aprender mais sobre os alunos e sobre o ensino;
- práticas que preservam a integridade e a complexidade do ensino;
- práticas que se baseiam em pesquisas e têm o potencial de aprimorar o desempenho dos alunos.

As autoras ainda sugerem a existência de três grupos nos quais podem ser identificadas algumas práticas que efetivamente apoiam o desenvolvimento de competências para o ensino em diferentes disciplinas. No primeiro, elas situam as práticas que apoiam o desenvolvimento de uma cultura de sala de aula, como a elaboração e implementação de atividades voltadas para o trabalho em grupos produtivos, o estabelecimento de normas e o gerenciamento do tempo. O segundo conjunto de práticas se refere a uma capacidade fundamental para os professores: estimular e tornar evidente o pensamento dos alunos, antecipar suas respostas e estimular o pensamento que se segue. Por fim, o terceiro grupo congrega as práticas relacionadas à elaboração e à condução



de discussões produtivas em sala de aula, entre as quais formular perguntas e propor problemas, monitorar a participação dos alunos e responder às ideias apresentadas por eles.

No interior de cada disciplina, os pesquisadores identificam práticas essenciais para fortalecer o ensino dos aspectos inerentes aos componentes curriculares. Assim, por exemplo, uma prática essencial em ciências se refere a como ensinar o modelo investigativo, apoiando os estudantes no desenvolvimento de explicações sobre fenômenos naturais com base em evidências (WINDSCHITL *et al.*, 2012). Em matemática, uma prática bastante recorrente diz respeito ao uso de estratégias de questionamento para tornar evidentes diversas formas de resolver um problema (CAMPBELL; ELLIOTT, 2015; GHOSSEINI *et al.*, 2015). Em linguagem e literatura, a organização de discussões produtivas sobre textos específicos é uma das práticas centrais. Nela, o licenciando aprende como provocar a discussão por meio da elaboração de questões específicas e da proposição de um foco de conversa, como criar oportunidades para que todos os alunos participem e como coordenar essa participação na classe, além de estratégias para valorizar e sistematizar as ideias que emergem ao longo da discussão, ampliando a construção coletiva do conhecimento (ALSTON *et al.*, 2018).

Quando trabalham o conteúdo disciplinar ao redor dessas práticas, os docentes da universidade favorecem essencialmente a construção da aprendizagem com compreensão, dada a natureza de transferência dessas aprendizagens. Conforme apontado em diversos momentos neste texto, é improvável que um programa de formação dê conta de ensinar aos futuros professores todas as estratégias e todos os conteúdos de que eles precisarão em sala de aula, mas é possível que o foco sejam conhecimentos e habilidades específicos que lhes permitirão continuar aprendendo ao longo da carreira (MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013). Contudo, algumas estratégias metodológicas têm de ser adotadas para que os licenciandos vivenciem experiências que efetivamente construam aprendizagens significativas e duradouras.

Para alcançar sucesso na implementação das práticas essenciais, McDonald, Kazemi e Kavanagh (2013) propõem uma estrutura para o ensino com base em um ciclo de práticas formativas

que favoreça a aprendizagem de cada uma delas de maneira estruturada e fundamentada. Espera-se, com esse ciclo, que os futuros professores possam se apropriar das referidas práticas de modo progressivo, estruturado e reflexivo. Esse ciclo consiste na introdução à prática por meio de estratégias como a modelagem e o uso de vídeos ou artefatos da sala de aula, seguidas da oportunidade de testar a prática em um ambiente seguro com os colegas de turma. Depois de se apropriarem da prática, os licenciandos a aplicam com alunos reais nas salas de aula de seus estágios obrigatórios e a registram de alguma forma (em vídeo ou por escrito). A implementação da prática é discutida na universidade por meio da análise dos registros e da reflexão sobre o que ocorreu, proporcionando a aprendizagem profunda e o retorno ao primeiro estágio do ciclo (BIEN *et al.*, 2018; MCDONALD; KAZEMI; KAVANAGH, 2013).

Alguns componentes centrais dessas práticas merecem destaque ao pensarmos a transformação do currículo e da formação de professores. O primeiro diz respeito à relação entre universidade e sala de aula da Educação Básica. Para além do estágio obrigatório, a sala de aula adentra a universidade por meio do uso de inúmeros artefatos que ajudam os futuros professores a entender de maneira concreta e aplicada o que estão aprendendo. Por exemplo, o uso de vídeos de professores experientes conduzindo determinada prática é muito comum (GAUDIN; CHARLIÈS, 2015; HATCH *et al.*, 2016). Outros artefatos, como atividades de alunos reais ou estudos de caso, também fazem parte do currículo e servem como ponto de entrada para que os futuros professores compreendam, por exemplo, como acessar o pensamento dos alunos ou que estratégias podem estimular discussões mais ricas (BALL; COHEN, 1999; JACOBS; LAMB; PHILIPP, 2010).

Outro aspecto essencial das estratégias metodológicas é a modelagem. O docente da universidade deve ser o exemplo daquilo que ele espera que o professor faça na escola de Educação Básica e modelar as boas práticas de ensino para que elas sejam apreendidas não apenas pelo estudo, mas também pela vivência (DARLING-HAMMOND, 2006). Não basta falar aos licenciandos que a aprendizagem cooperativa ou que o trabalho em grupo é uma estratégia socioconstrutivista importante; é preciso criar situações de ensi-

no estruturadas na cooperação e no trabalho em grupo. Não adianta dizer-lhes que os alunos precisam construir seu conhecimento e ser desafiados por meio de problemas estimulantes que possibilitem múltiplas respostas e estruturar o curso em torno de aulas expositivas. Darling-Hammond menciona o exemplo de como os professores formados pelo programa da Bank Street Graduate School of Education, em Nova York, refletem em suas práticas de sala de aula aquilo que aprenderam na universidade por meio da modelagem. Naquele programa de formação, os docentes planejam suas aulas usando metodologias que eles esperam que os futuros professores utilizem com seus alunos. Mais do que isso, oferecem inúmeras oportunidades para que os licenciandos reflitam sobre como a estratégia que eles adotaram favoreceu a aprendizagem, revelando o que estava “por trás da cena”. Tal estratégia é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em níveis metacognitivos, conforme apontamos anteriormente.

Por fim, e talvez esse seja um dos elementos mais importantes em todos os programas de formação bem-sucedidos que investigamos em diferentes países, como Estados Unidos, Chile, Cuba, Noruega, Finlândia, Austrália e Escócia, há um cuidado particular com o componente clínico – também conhecido no Brasil como estágio obrigatório (CANRINUS *et al.*, 2017; DARLING-HAMMOND, 2006; DAVIES *et al.*, 2015; LOUGHRAN; HAMILTON, 2016). Nesses programas, o que se destaca não é apenas a presença dos licenciandos durante certo período dentro da escola – prática comum, em alguma medida, em quase todos os programas de formação de professores do mundo –, mas um meticuloso trabalho que começa com a seleção de docentes cooperativos para que os licenciandos estejam presentes em salas de aula que, efetivamente, representem exemplos daquilo que se espera que eles façam no futuro. Em muitas dessas universidades, é oferecida formação continuada aos docentes cooperativos, que se tornam reais parceiros na tarefa de formar os professores.

Para além dessa parceria concreta estabelecida com os professores, existe um cuidado muito grande em conectar as atividades desenvolvidas na universidade com o estágio. Os futuros professores vão para a escola com tarefas concretas a desenvolver, tanto

para observar como para praticar o que estão aprendendo com os alunos. Eles possuem inúmeras oportunidades para refletir sobre essas aprendizagens, discutindo com os supervisores de prática e com os docentes dos cursos de métodos de ensino.

A identificação dessas práticas formativas e dos conteúdos dos currículos de formação de professores bem-sucedidos apontados pela literatura aqui investigada demonstra, portanto, o necessário alinhamento entre os conteúdos da formação docente e as estratégias metodológicas utilizadas para apresentá-los. Centrar a formação na prática é muito mais do que uma simples carta de intenções. Trata-se, sobretudo, de rever práticas profundamente arraigadas em nossas universidades, colocar em xeque alguns paradigmas e abrir-se para rever estratégias consideradas intocáveis. Apregoar um ensino centrado no aluno na escola de Educação Básica durante uma aula na universidade que é completamente centrada no docente não apenas é incoerente como também ineficaz. Portanto, faz-se urgente e necessária uma reflexão coletiva sobre caminhos e métodos a serem adotados pelas universidades para que efetivamente a mudança possa acontecer.

### **TRANSFORMAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO NECESSÁRIO E POSSÍVEL**

As perspectivas teóricas e ações apresentadas nesta revisão de literatura oferecem um panorama não exaustivo, porém compreensivo daquilo que o campo de pesquisa identifica como essencial para formar melhores profissionais para a docência. Nenhuma das ações propostas nos programas de formação que orientaram seus currículos para a prática é simples de implementar. Todas requerem uma boa dose de transformação não apenas da estrutura formal das oportunidades de aprendizagem ofertadas pelo currículo tradicional das licenciaturas mas também da maneira como os docentes apresentam esse currículo para os professores, ou seja, de suas práticas.

Apesar dos desafios impostos por essa transformação, acreditamos que há muito potencial para que a mudança comece a ocorrer no Brasil. Algumas das condições centrais para implementa-

ção já se verificam, como o estágio obrigatório com potencial de ser aperfeiçoado por meio da incorporação dos elementos aqui mencionados. Outros aspectos exigem maior discussão; um deles é a integração entre o conteúdo pedagógico e o disciplinar na formação, o que demandará muito diálogo e formação do corpo docente de diversos departamentos nas universidades. Todavia, é importante que se olhe para os exemplos reais, para as estratégias implementadas com sucesso e também para os desafios encontrados nos diferentes contextos a fim de que possamos aprender com modelos bem-sucedidos, encontrar pontos de interseção entre a produção acadêmica internacional e a de nosso País, e propor transformações que sejam adequadas a nosso contexto.

O desafio que temos pela frente não é dos mais simples, mas, sem dúvida, é um dos mais importantes. Conforme apontamos no começo deste texto, o professor constitui peça-chave do processo de ensino e aprendizagem. Ele é o responsável por assegurar a mediação adequada entre as crianças e os jovens e o conhecimento. Todo esforço que possa melhorar a qualidade dessa mediação e corroborar a transformação da Educação é não apenas possível como também necessário e urgente.

# Diferentes modelos de formação inicial de professores: uma análise de quatro cursos de pedagogia

CATARINA IANNI SEGATTO

PAULA LOUZANO

CRISTIÁN COX

JULIA MARFÁN

MAILI OW

ARIANE FARIA DOS SANTOS

## INTRODUÇÃO

Os quatro países estrangeiros analisados nesta publicação – Canadá, Chile, Estados Unidos e Portugal – realizaram mudanças estruturais em seus programas de formação inicial nas últimas décadas. No nível nacional, houve a criação e o fortalecimento dos sistemas de avaliação e de acreditação para assegurar determinados padrões de qualidade dos programas – com exceção do Canadá, onde isso se deu em nível provincial. Ainda que caracterizados por modelos distintos de formação inicial de professores, todos implementaram mudanças relacionadas à importância da prática nos currículos, aumentando o tempo dos estudantes nas escolas. Para isso, foi fortalecida a cooperação entre as universidades e as escolas e entre os docentes orientadores nas universidades e os

docentes supervisores nas escolas, e a mentoria nos estágios ganhou qualidade, dando maior centralidade à prática no processo de formação. Também se intensificou o uso da investigação, da pesquisa-ação e da reflexão sobre a prática na formação inicial.

No Brasil, algumas dessas mudanças foram realizadas especialmente por meio da criação e melhoria dos sistemas de avaliação e de acreditação e da aprovação de diretrizes nacionais que promoveram e induziram alterações nos programas de formação inicial – exemplo disso foi o aumento da carga horária dos estágios curriculares. Buscou-se, ainda, reduzir variações na qualidade dos programas, assegurando padrões mínimos no território nacional. Apesar de essas mudanças terem sido fundamentais, os programas de formação inicial brasileiros continuam enfrentando desafios para conectar os conteúdos teóricos e práticos e os conhecimentos específicos e pedagógicos e colocar de fato a prática pedagógica no centro do currículo de formação inicial. Alguns deles, no entanto, realizaram alterações importantes nesse sentido. Um desses casos será discutido neste capítulo, ao lado de exemplos de outros três países – Chile, Estados Unidos e Portugal. Nos seguintes, serão aprofundados exemplos do Chile, Canadá e Brasil.

## **1. DIFERENTES TRAJETÓRIAS DA FORMAÇÃO INICIAL**

Para compreender os diversos modelos de formação inicial, é importante discutir as diferenças institucionais entre os países. Em um extremo está o Canadá, federação caracterizada por alta descentralização na política de Educação, incluindo a formação inicial de professores, pela qual as províncias são as únicas responsáveis. O Brasil e os Estados Unidos também são federações descentralizadas, mas a política educacional é compartilhada entre os governos federal e subnacionais, e, em ambos os países, o governo federal desempenha o papel de coordenador no caso da formação inicial por meio da aprovação de diretrizes nacionais e da criação e do fortalecimento de sistemas de avaliação e de acreditação. No outro extremo estão Chile e Portugal, países menores e unitários, cuja política educacional é centralizada e, portanto, responsabilidade do governo central.

Essas diferenças influenciaram a trajetória da formação inicial e os fatores que incidiram nas mudanças nos programas, resultando em modelos diferentes. Em todos os países analisados, ocorreu um processo de transferência da formação inicial de professores das escolas normais para as universidades depois da década de 1950. No início, o modelo adotado foi o de um curso de graduação, porém, como será discutido adiante, ele sofreu alterações em alguns dos países, pois a transferência da formação inicial para as universidades redundou em falta de articulação entre elas e as escolas, fragmentação dos programas, pouca centralidade dos conteúdos pedagógicos e problemas de supervisão e acompanhamento nos estágios nas escolas (ABRUCIO, 2016; AGUIAR *et al.*, 2006; DARLING-HAMMOND, 2006; GATTI, 2010; LOUZANO; MORICONI, 2014; SHEEVAN; FULLAN, 1995; WALLNER, 2014).

Outra mudança importante nos países analisados refere-se à aprovação de diretrizes nacionais e à criação e fortalecimento de sistemas de avaliação e de acreditação, graças ao consenso sobre a necessidade de melhoria da qualidade da Educação que emergiu nos anos 1980. Nos Estados Unidos, chamou a atenção da opinião pública a divulgação, em 1983, do documento *A nation at risk: the imperative for educational reform* (A nação em risco: fatores imperativos para uma reforma educacional) pela National Commission on Excellence in Education (Comissão Nacional de Excelência em Educação), que estabeleceu uma ligação entre os resultados insatisfatórios dos alunos e o desempenho econômico do país, colocando, assim, a Educação como solução para o aumento da qualidade do capital humano no centro do debate político (BALES, 2006; COCHRAN-SMITH, 2009; COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016; CROCKER; DIBBON, 2008; DARLING-HAMMOND, 1996; HALLINAN; KHMELKOV, 2001).<sup>1</sup>

A discussão sobre a qualidade da formação inicial se intensificou nas décadas de 1990 e 2000, reforçando noções de *accountability* educacional e abordagens orientadas pelo desempenho,

---

1. Outros documentos também foram produzidos nesse momento. Para mais informações sobre eles, ver Bales (2006); Hallinan; Khmelkov (2001).



o que resultou em mudanças relacionadas à adoção de mecanismos de certificação e de acreditação, à intensificação do uso de resultados e de evidências nas avaliações e à melhoria dos programas de formação inicial (BALES, 2006; COCHRAN-SMITH, 2009; COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016; CROCKER; DIBBON, 2008; DARLING-HAMMOND, 1996; FLORES, 2011; HALLINAN; KHMELOV, 2001; LOUZANO, MORICONI, 2014).

Em 1986, foram publicados os relatórios da Carnegie Task Force on Teaching as a Profession (Força-Tarefa da Docência como Profissão da Carnegie) e do Holmes Group (Grupo Holmes). Ambos discutiram a necessidade de melhorar a qualidade dos professores dos Ensinos Fundamental e Médio e de profissionalizar a docência por meio da adoção de um modelo de formação inicial que incluísse uma graduação em uma área específica e um mestrado em ensino, composto por um estágio clínico (*clinical internship*) nas escolas de desenvolvimento profissional. O Holmes Group, consórcio formado por mais de cem universidades norte-americanas, divulgou outros dois relatórios sobre o tema, criticando a desconexão das faculdades de Educação com as escolas e defendendo a criação de escolas de desenvolvimento profissional para superar o problema.<sup>2</sup> Esses documentos também levantaram outras questões relacionadas à importância do conhecimento profissional e à necessidade de valorização dos conteúdos pedagógicos na formação inicial (CROCKER; DIBBON, 2008; DARLING-HAMMOND, 1996; HALLINAN; KHMELOV, 2001). Como resultado, algumas instituições alteraram seus programas, adotando o mestrado ou

---

2. Várias escolas de desenvolvimento profissional foram criadas nos Estados Unidos. A literatura aponta que elas preparam os professores iniciantes por meio de mentoria e do trabalho colaborativo com outros docentes, o que envolve a reflexão sobre a prática e a construção de conhecimento local com base nas comunidades nas quais estão inseridas. Ao mesmo tempo que propiciam a prática clínica e o pré-serviço para estudantes e professores iniciantes, também permitem o desenvolvimento profissional de docentes mais experientes e oportunidades de inovação e experimentação para todos. Além disso, fortalecem a parceria entre universidade e escola e a integração entre pesquisa, teoria e prática. Estudos mostram que elas são mais efetivas para promover a confiança e a autossuficiência dos estudantes e dos professores iniciantes e aumentar seus repertórios de práticas (COCHRAN-SMITH *et al.*, 2016).

aumentando em um ano seus cursos de graduação. No entanto, essas mudanças não foram homogêneas e, em alguns casos, as instituições retornaram a seus programas originais com base em um curso de graduação, já que o mestrado implicava aumento dos custos dos programas e do suporte financeiro concedido aos estudantes (HALLINAN; KHMELKOV, 2001).

Durante a década de 1990, ambas as instituições, Carnegie e Holmes, pressionaram a National Commission on Teaching and America's Future (Comissão Nacional de Docência e Futuro da América) por uma reforma dos programas de formação inicial. Então, por meio da análise de sete deles, a comissão elaborou uma proposta em que os programas deveriam prover um conhecimento sólido e uma preparação prática robusta, apresentando algumas características fundamentais para garantir efetividade, entre as quais: uma clara visão do que constitui uma boa docência, do que está integrado à grade e às experiências de campo; um currículo baseado em conhecimento acadêmico do desenvolvimento da criança e do adolescente, teoria de aprendizagem, cognição, motivação e conteúdos pedagógicos ensinados no contexto da prática; experiências clínicas extensas (pelo menos 30 semanas) integradas ao curso; referenciais bem definidos de prática e desempenho usados como diretrizes e avaliação dos cursos e das experiências nas escolas; crenças compartilhadas e relacionamentos fortes entre escolas e universidades; e uso extensivo de estudos de caso, pesquisa, avaliação de desempenho e portfólios para assegurar uma aprendizagem condizente com os problemas reais da prática (CROCKER; DIBBON, 2008; DARLING-HAMMOND, 1997; HALLINAN; KHMELKOV, 2001). Além disso, por meio de especialistas, alguns vinculados ao Holmes e à Carnegie, como Lee Shulman, disseminou-se a ideia da prática análoga à clínica médica, ou seja, de possibilidade de modelagem da prática da docência. Ainda que o conceito de treinamento clínico (*clinical training*) tivesse inspirado a criação de escolas-laboratório no novo contexto, essa ideia introduziu no debate educacional termos como “diagnóstico”, “intervenção”, “referenciais da prática”, “evidências” e “tomada de decisão informada”, produzindo modelos orientados pela interpretação da realidade em que os alunos são centrais no processo de ensino e aprendi-

zagem, pelo uso de evidências nas decisões dos professores e pela escolha de intervenções e estratégias baseadas em evidências e investigação (DAVIES *et al.*, 2015; HALLINAN; KHMELKOV, 2001).

Diversos programas incluíram essas características no currículo. Muitas universidades promoveram transformações usando os referenciais para redesenhar seus programas, fortalecendo a prática, realizando mudanças em áreas críticas – por exemplo, a discussão sobre aprendizagem e desenvolvimento, a articulação dos conteúdos pedagógicos com os específicos das disciplinas e as estratégias para o ensino a alunos com diferentes necessidades –, criando escolas de desenvolvimento profissional e adotando métodos de estudos de caso e avaliações de desempenho, principalmente portfólios. O uso da pesquisa-ação também é mencionado como central nessas reformas. No entanto, destaca-se que tanto a ideia de pesquisa-ação como a de reflexão na ação já estavam presentes nos programas de formação inicial desde a década de 1950, mas foram revigoradas e disseminadas a partir dos anos 1980 em função do fortalecimento da perspectiva construtivista e da discussão sobre a importância da prática e do conhecimento “prático” e profissional (DARLING-HAMMOND, 2010; DAVIES *et al.*, 2015; GORE; ZEICHNER, 1995; HALLINAN; KHMELKOV, 2001).

A proposta norte-americana influenciou outros países. No Canadá, questões similares eram discutidas pelos governos provinciais e por especialistas, e já haviam sido feitas recomendações de mudanças. Sheevan e Fullan (1995) apontam que as universidades canadenses produziram alterações alinhadas a esse debate, incluindo o aumento substancial do tempo nas escolas, o estabelecimento de parcerias entre as universidades e as escolas e a expansão das pesquisas nas faculdades de Educação. No Chile, diversas mudanças foram feitas nas últimas quatro décadas para melhorar a qualidade da formação inicial de professores e responder à falta de articulação da linha de formação prática por meio da aprovação de diretrizes nacionais, como os Estándares para la Formación Inicial Docente (Padrões para Formação Inicial de Professores), do fortalecimento dos sistemas de avaliação e de acreditação e da criação de referenciais docentes (AVALOS, 2014; COX; MECKES; BASCOPÉ, 2014; COX, 2016). A Comissão Nacional de Acreditação

(Comisión Nacional de Acreditación, CNA), órgão público e autônomo que verifica e avalia a qualidade das instituições e dos programas de Ensino Superior no Chile, estabelece parâmetros de acreditação de programas de formação docente no país alinhados com o Marco para o Bom Ensino (Marco para la Buena Enseñanza, MBE) e solicita explicitamente que a formação inicial de professores responda aos quatro domínios do MBE, a saber: “planejamento do ensino”, “criação de um ambiente propício ao aprendizado”, “ensino que garante o aprendizado de todos os estudantes” e “responsabilidade profissional”. Por outro lado, a CNA determina que as instituições formadoras estabeleçam perfis de saída em que se considerem quatro áreas de formação: geral, especializada, profissional e prática. No início, esses critérios de qualidade deveriam ser seguidos pelas instituições apenas se quisessem obter financiamento extra do Estado, o que gerava reconhecimento e prestígio no meio acadêmico. Com a aprovação da Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente em 2016, eles passaram a ser obrigatórios, assim como o processo de acreditação. Este tem grande influência nas faculdades de Educação, que devem entregar relatórios de autoavaliação e receber visitas da comissão de avaliadores para poder operar seus programas de formação inicial. Todas essas mudanças foram influenciadas pelo debate internacional que atribui maior centralidade à dimensão prática da formação e resultou em transformações bastante radicais nos programas de formação inicial, como o caso discutido neste capítulo.

No Canadá e nos Estados Unidos também ocorreram o fortalecimento dos mecanismos de acreditação e de avaliação e a elaboração de referenciais docentes. Em Ontário, Canadá, a acreditação e a avaliação são feitas por um órgão autônomo em relação ao Ministério da Educação da província que também é responsável pelas diretrizes da formação inicial e da continuada, pelos referenciais docentes, pela certificação dos profissionais para habilitá-los a ingressar na carreira, pela determinação dos padrões de conduta dos professores e pela investigação e sanção dos membros acusados de má conduta (SEGATTO, 2017).

Nos Estados Unidos, em 2001, o governo federal, por meio do No Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para Trás), esta-

beleceu critérios que os estados devem utilizar para definir quem é qualificado para ingressar na carreira docente. Como resultado dessa iniciativa, mas também da criação e/ou da elaboração de referenciais docentes e de processos de certificação nos estados, as universidades precisam responder às diretrizes nacionais e estaduais ao mesmo tempo, o que, em muitos momentos, é um desafio. Além disso, não há uma política nacional mais estruturada e sistêmica, gerando uma grande variação de objetivos e conteúdos dos programas de formação inicial no país (BALES, 2006).

Em 2013, duas organizações independentes responsáveis pela acreditação foram fundidas no Council for the Accreditation of Educator Preparation (Conselho para Acreditação de Programas de Formação de Professores). Reconhecido pelo governo federal, o conselho deve seguir várias diretrizes nacionais que orientam e padronizam esses processos (EDUCATION USA, s/d) e formular os referenciais de acreditação, os quais compreendem as seguintes dimensões: conteúdo e conhecimento pedagógico; parcerias e prática clínica; qualidade do candidato, recrutamento e seleção; impacto do programa; garantia da qualidade do provedor; e melhoria contínua. Em 2018, essa organização elaborou referenciais específicos para a preparação de professores que atuam da Pré-Escola (*Kindergarten*) ao 6º ano do Ensino Fundamental (K-6), que incluem: compreender e atender às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno; compreender e aplicar o conteúdo e conhecimento curricular no ensino; avaliar, planejar e desenhar contextos para a aprendizagem; dar suporte ao processo de aprendizagem de cada aluno por meio de estratégias pedagógicas efetivas; e desenvolver-se profissionalmente. Em 2001, o governo federal, por meio do No Child Left Behind (Nenhuma Criança Deixada para Trás), estabeleceu critérios que os estados devem utilizar para definir quem é qualificado para ingressar na carreira docente. Como resultado dessa iniciativa, mas também da criação e/ou da elaboração de referenciais docentes e de processos de certificação nos estados, as universidades precisam responder às diretrizes nacionais e estaduais ao mesmo tempo, o que, em muitos momentos, é um desafio. Além disso, não há uma política nacional mais estruturada e sistêmica, gerando uma grande varia-

ção de objetivos e conteúdos dos programas de formação inicial no país (BALES, 2006).

No Brasil, a partir dos anos 1980, construiu-se um consenso sobre a necessidade de formação de professores em nível superior e da elaboração de uma base nacional curricular dos cursos de licenciatura (CUNHA, 2013). Em consequência, na década de 1990, foram aprovados a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como diversas regulamentações que buscaram estabelecer padrões relacionados ao conteúdo e à carga horária dos programas e às competências necessárias aos egressos, enfatizando a importância da prática e dos estágios curriculares.

Alguns programas federais criados na última década também impulsionaram esse movimento, entre eles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica, pois valorizaram a docência nas universidades e incentivaram os estudantes de licenciatura a atuar na Educação Básica. Apesar dos resultados positivos, é importante destacar que esses programas têm abrangência limitada (ABRUCIO, 2016) e que as diretrizes brasileiras para a formação inicial, em comparação com as de outros países da América Latina, são genéricas, resultando em uma descrição geral do perfil do egresso e em variações nas interpretações pelas universidades e pelas faculdades de Educação (LOUZANO; MORICONI, 2014). Em relação aos sistemas de avaliação e de acreditação, também houve avanços. As instâncias federais, incluindo o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE), fortaleceram seus papéis nesses processos, sendo responsáveis pela regulação e supervisão das instituições e dos cursos de Ensino Superior e por sua avaliação e monitoramento (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Em Portugal, o Tratado de Bolonha (1999) é chave para entender o atual modelo de formação inicial de professores, já que este foi reorganizado por meio de mudanças recentes promovidas pelo governo central. O tratado gerou uma onda de reestruturações do Ensino Superior de diversos países europeus, no que ficou conhecido como o “Processo de Bolonha”, visando uniformizar os sistemas de Educação Superior, aumentar a mobilidade de estudantes e

acadêmicos para efetivar a livre movimentação de capital humano na Europa, implementar o sistema de créditos, adotar o modelo de dois ciclos nas universidades (graduação e pós-graduação) e criar processos de avaliação e de controle da qualidade dos sistemas de Ensino Superior. Outros documentos elaborados pela União Europeia também influenciaram mudanças na Educação Superior em vários países da região ao promover um modelo de desenvolvimento econômico baseado no conhecimento e na preocupação com empregabilidade, qualidade e qualificação de seus profissionais, incluindo o desenvolvimento de competências específicas (FLORES, 2011).<sup>3</sup>

Entendidos como atores-chave para a melhoria dos sistemas educacionais, os professores foram considerados “assunto prioritário” nesse processo, cujas recomendações incluíram: o aumento do foco em resultados de aprendizagem (*learning outcomes*), conhecimentos, habilidades e competências; a adoção de períodos de indução e de mestrado para aumentar a qualidade da formação inicial; e a promoção do desenvolvimento profissional com base na noção de que a formação é um processo contínuo (FLORES, 2011). Ainda que essas recomendações tenham influenciado diversos países europeus, Flores (2011) aponta que suas trajetórias e prioridades variaram bastante. Portugal adotou o sistema de créditos, o modelo de três ciclos (graduação, mestrado e doutorado) e os mecanismos de avaliação e de acreditação, com a criação, em 2007, da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

## 2. QUATRO CASOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Nesta seção, discutiremos casos considerados inovadores no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos e em Portugal, especialmente no que se refere ao lugar da prática na formação. São eles: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Pampa – Unipampa (Brasil); o curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Chile (Chile); o Elementary Teacher Preparation Program (Programa de

---

3. Para mais informações sobre esses documentos, ver Flores (2011).

Preparação de Professores de Ensino Fundamental), da Universidade de Michigan (Estados Unidos); e o mestrado em ensino da Universidade de Lisboa (Portugal).

Esses programas foram estudados por meio de uma análise documental que incluiu informações sobre o perfil dos ingressantes e dos egressos, as ementas dos cursos, as grades curriculares, os mecanismos de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, os sistemas de prática (estágios), as parcerias com escolas e os processos de avaliação que monitoram o desenvolvimento dos estudantes, além dos resultados e impactos relacionados aos egressos. Destaca-se que esse levantamento não é uniforme, já que os dados coletados referentes a cada uma das instituições são diferentes.

### 2.1. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA (BRASIL)

As diretrizes nacionais foram importantes para determinar que os egressos dos cursos de pedagogia devem ser capazes de atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio Normal e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola, em contextos escolares e não escolares, além de trabalhar em diferentes níveis da gestão nos sistemas educacionais, ou seja, buscase a formação de um profissional “polivalente” (NASCIMENTO *et al.*, 2018). Essas diretrizes influenciaram as mudanças recentes no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), assim como em outros programas de formação inicial discutidos nos próximos capítulos.

A Unipampa é uma instituição federal de Ensino Superior, fruto das políticas de expansão desse segmento no Brasil; o curso de pedagogia foi criado com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni). No início, em 2006, a universidade era apoiada pelas universidades de Pelotas e de Santa Maria e ofertava um curso diurno com ha-



bilitação em Educação Infantil e um noturno com habilitação em Educação Infantil e em Educação de Jovens e Adultos. Em 2008, tornou-se instituição autônoma e, em 2009, foram aprovadas as diretrizes curriculares do curso de pedagogia – licenciatura seguindo as diretrizes nacionais. Assim, os egressos são capazes de atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e em suas modalidades de ensino, na gestão escolar e em espaços não escolares.

O projeto político-pedagógico do curso de graduação em pedagogia – licenciatura explica:

O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa contempla, em seu perfil de egresso, um profissional com competências para atuar nos diferentes locais onde se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem, exercendo a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos (conforme Parecer CNE/CP nº 05/2005, p. 8). Para tanto, busca-se formar um profissional crítico, consciente da realidade na qual está inserido e do mundo em que vive, que tenha compreensão acerca do balizamento histórico, social, cultural, político, econômico e tecnológico que configura o processo educacional como um todo, de modo a interferir na realidade e criar condições para a sua transformação de diversas formas, inclusive através da pesquisa na área educacional. Reconhece, ainda, a perspectiva da diversidade humana e ambiental-ecológica, perfazendo uma atuação que contemple ações no âmbito da busca pela superação das formas de exclusões sociais, “respeitando as diferenças étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. Sua formação abrange, também, a compreensão e a intervenção em processos e práticas de gestão, organização e funcionamento de sistemas e instituições educacionais, mediante uma perspectiva que não se restringe à instituição escolar (UNIPAMPA, 2015, p. 28).

Atualmente, a Unipampa tem *campi* em dez municípios do estado do Rio Grande do Sul. O curso de pedagogia é realizado no *campus* de Jaguarão, nas modalidades presencial e a distância. No curso presencial, algumas disciplinas podem ser oferecidas integral ou parcialmente a distância, desde que não ultrapassem 20% da carga horária total do curso (UNIPAMPA, 2015). Segundo relatado nas entrevistas, o curso a distância é ofertado por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em sete polos em municípios da região, cada um deles com 50 alunos matriculados. Há um encontro presencial em cada disciplina que ocorre em dois ou três polos, e a avaliação também é realizada presencialmente.

### 2.1.1. Currículo

No curso presencial, a matriz curricular atual, aprovada em 2018, é similar à anterior. Segundo relatado nas entrevistas, a principal modificação refere-se à não organização em temas integradores por ano, que incluíam: sujeitos, contextos e saberes; práticas sociais; organização da escola e gestão; currículo, cidadania, múltiplas linguagens; processos de ensino e aprendizagem; e Educação e experiências docentes. A matriz atual é dividida nas seguintes dimensões: formação geral; processo educativo; currículo; núcleo de estudos integradores; e núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos. Em cada uma delas, há disciplinas a distância, previamente determinadas na matriz curricular, mas, conforme relatado nas entrevistas, elas variam a cada semestre, pois sua oferta depende dos professores.

Os entrevistados destacaram que as disciplinas de prática e de metodologia só são oferecidas a partir do sexto semestre. Apesar disso, a prática é inserida ao longo de todo o programa, com as seguintes disciplinas: experiências de aprendizagem em gestão educacional; experiências de aprendizagem em Educação Infantil; experiências de aprendizagem em anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos; práticas educativas em espaços escolares e não escolares; prática docente em Educação Infantil; e prática docente em anos iniciais do Ensino Fundamental. No último ano, os estudantes também cursam socialização de

experiências docentes I e socialização de experiências docentes II, que discutem o estágio curricular. Segundo um dos entrevistados, as disciplinas de prática e de metodologia permitem o contato com o ambiente escolar e outros espaços de Educação formal e não formal por meio de pequenas práticas de observação participante. Além disso, levam a um alinhamento com os eixos de pesquisa e extensão, pois os estudantes interagem com os participantes da pesquisa e fazem exercícios de intervenção pedagógica, incluindo observação, reflexão sobre o observado e planejamento de uma ação que possa modificar ou gerar algum efeito na realidade.

Foram citadas outras estratégias, entre elas exposições, oficinas, estudos de caso, estudos psicopedagógicos, semana acadêmica, mapeamento e características do desenvolvimento humano, cognitivo e corporal e diagnóstico sociocultural. No caso das disciplinas ofertadas a distância, usa-se a plataforma Moodle, e os professores definem outros instrumentos, como *chats*, gravações e vídeos. O mecanismo de avaliação mais comum são provas e seminários, mas existem outros. Um entrevistado aponta que a avaliação do desenvolvimento dos estudantes ao longo das disciplinas é feita por meio do acompanhamento de seus registros escritos reflexivos, avaliando, assim, a evolução de sua reflexão nos relatórios e nas análises produzidos. Alguns professores também realizam avaliações conjuntas, que são definidas no seminário integrador, em que os docentes do curso compartilham suas propostas para as disciplinas.

No curso a distância, a matriz curricular segue a do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Uma entrevistada relatou que os professores estavam finalizando a matriz própria do curso da Unipampa, que seria entregue à Comissão Superior de Ensino em meados de 2019. Essa matriz será mais parecida com a do curso presencial da Unipampa, mas ainda incorporará algumas características do programa da FURG.

Observa-se que a matriz da FURG inclui disciplinas que conectam os conteúdos específicos e pedagógicos e a prática e a teoria. Destacam-se as disciplinas de atividades de iniciação à docência, presentes desde o primeiro semestre do curso (FURG, 2018). Segundo os entrevistados, por meio delas, os estudantes

do curso a distância devem ir às escolas já no primeiro semestre, para fazer um reconhecimento. Em seguida, cursam as disciplinas de didática e metodologia e então voltam à escola para iniciar o estágio curricular.

No curso a distância, assim como ocorre nas disciplinas a distância da modalidade presencial, usa-se a plataforma Moodle, e os professores podem incluir *chats*, gravações, vídeos e outros recursos. É comum a adoção de métodos e estratégias tradicionais, como leituras, provas e trabalhos finais. Um entrevistado aponta que, em uma das disciplinas, discute-se a ideia de que “não existe uma infância, mas várias infâncias, que dependem do contexto social e histórico; o próprio contexto de infância é uma construção histórica e social”. Para essa discussão, utilizam-se textos teóricos e documentários, mas também trabalhos de campo com observação, registros e relatórios. Segundo relatado, “não é apenas ler e fazer uma atividade; eles vão construindo um portfólio individual e refletindo sobre a construção desses conceitos ao longo da disciplina”. Mesmo que essas atividades sejam feitas em um contexto não escolar, é importante que os estudantes tenham uma primeira aproximação com o trabalho de campo e de observação para construir o olhar de um profissional que não se baseie somente em suas experiências pessoais.

Além disso, alguns entrevistados afirmam que fazem avaliações processuais por meio de atividades contínuas que conduzem à construção de um portfólio digital, constituindo uma avaliação do desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso, já que esse é um dos principais desafios dos cursos a distância – outros desafios são a distância entre os polos, o que limita a realização de encontros presenciais, e problemas relacionados à tecnologia, pois o sinal não é estável no interior do Rio Grande do Sul.

No curso presencial, como a matriz foi aprovada em 2015, antes da Resolução nº 2 de 2015, o estágio curricular ainda tem uma carga horária de 300 horas (e não de 400, conforme determinado na resolução). No curso a distância, a carga horária é de 420 horas e dividida ao longo do curso para que os estudantes consigam cumpri-la. Ambas são realizadas principalmente em classes de Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Os estágios são feitos no período diurno em escolas públicas municipais de Jaguarão e de Arroio Grande e estaduais do Rio Grande do Sul por meio de um convênio entre a Unipampa e essas redes de ensino. Os professores responsáveis por eles fazem o contato com as Secretarias Municipais e Estadual de Educação para a cessão dos espaços escolares. As secretarias verificam as escolas que teriam interesse em participar e quais professores gostariam de receber os estagiários e enviam à Unipampa uma lista de escolas, turmas e professores. As informações são divulgadas e os estudantes fazem suas escolhas. No curso a distância, também há convênios com escolas nos municípios que abrigam polos, mas a relação entre universidade e redes de ensino ainda é um desafio, já que as secretarias não conhecem o curso, e as parcerias são implementadas conforme os estudantes iniciam seus estágios.

Enquanto estagiam, eles cursam, uma vez por semana, uma disciplina que discute a experiência prática nas escolas. O professor dessa disciplina é o orientador do estágio e faz um aprofundamento teórico relacionado às experiências, incluindo discussões sobre planejamento e organização da prática. Na escola, os estudantes são orientados pelos professores regentes, com quem constroem um planejamento de suas atividades. No curso a distância, os professores na universidade e os regentes nas escolas têm responsabilidades semelhantes.

O estágio compreende um período de observação com duração de 20 horas. Nesse momento, os estudantes realizam uma observação participante, identificando elementos relacionados a infraestrutura, gestão, projeto político-pedagógico, funcionamento e organização da escola, características da turma, organização da sala de aula, histórico social e afetivo da turma e caracterização da atuação do professor, incluindo sua metodologia e linhas de trabalho e sua relação com os alunos e com colegas. Alguns estudantes fazem fichas diagnósticas com base na observação e outros também realizam entrevistas.

Isso embasa os planos ou projetos de trabalho, em que os estudantes propõem uma investigação a ser realizada durante o estágio e planejam suas atividades semanais e os planos de aula. Em seguida, os estagiários iniciam a prática propriamente dita,

composta por 80 horas e realizada em um mês ou 20 dias úteis. Eles entregam semanalmente registros reflexivos sobre a semana e escolhem uma questão específica para reflexão teórica. Fazem, portanto, quatro reflexões desse tipo, que, reunidas, compõem um artigo final.

Na última semana do estágio, o docente supervisor preenche uma ficha com dez itens, fazendo um parecer descritivo do desempenho dos estudantes. Essa ficha é lida pelo estagiário e entregue ao orientador, que a considera em sua avaliação final. Além disso, os professores na universidade levam em conta o relatório de estágio, a ficha-ponto e a ficha de observação das visitas que fizeram nas escolas. Por fim, os professores e estudantes realizam uma apresentação para a comunidade escolar, o que é central nesse processo. No curso a distância, as atividades são semelhantes às do presencial, assim como os mecanismos de avaliação. No entanto, não se exige relatório, e sim documentos em que os estudantes registrem suas experiências nos estágios para que os professores possam acompanhar a distância.

## 2.2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO CHILE

A Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-Chile) foi fundada em 1888. Criada em 1942, a Faculdade de Educação possui quatro departamentos: Currículo, Avaliação e Tecnologia; Didática; Aprendizagem e Desenvolvimento; e Teoria e Política Educacional. Atualmente, oferece programas de Educação Infantil, pedagogia, licenciatura em ciências naturais e biologia, física, matemática e química, inglês e religião, além de um curso de complementação pedagógica para os já graduados. A pós-graduação oferece programas de mestrado e doutorado.

Em 2012, a universidade estabeleceu, com o Ministério da Educação, o Convênio de Desempenho com foco na Formação de Professores, que financiou o Programa de Melhoria Institucional (PMI). O curso de pedagogia apresentado aqui teve seu currículo reformado durante esse processo. A Faculdade de Educação da PUC participou do PMI entre 2013 e 2015 (mais três anos de acompanha-

mento da inovação). O PMI “Inovação na formação de professores: integração de competências disciplinares, pedagógicas e profissionais para a eficácia em sala de aula” visava formar professores que atingissem com seus alunos a aprendizagem exigida pelo currículo nacional, independentemente do contexto socioeconômico em que se encontram inseridos. O objetivo era aumentar de modo substancial a qualidade da formação mediante o redesenho curricular dos cursos e do sistema de práticas; garantir uma forte relação com uma rede de escolas para os estágios profissionais; integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas capacidades de ensino; identificação e apoio oportuno aos alunos do programa; formação para trabalhar em contextos vulneráveis; criação de mecanismos de indução profissional, recrutamento e formação de novos acadêmicos; acompanhamento permanente dos principais processos e resultados da formação; e aumento do número de professores do Ensino Médio formados, sobretudo em áreas de déficit no sistema escolar (ciências e matemática).

No primeiro semestre de 2018, a universidade realizou um diagnóstico do PMI anterior, com o propósito de analisar as condições e os requisitos para a implementação efetiva de seu modelo de formação de professores, de maneira a conduzir a formação a elevados padrões de qualidade e a servir como linha de base para o PMI seguinte. Para isso, os docentes da Faculdade de Educação se comprometeram como os seguintes objetivos específicos:

- analisar as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes no programa de formação inicial de professores de acordo com o modelo da PUC;
- analisar as instâncias de articulação com o sistema escolar, tanto em nível de sala de aula e professores como em relação ao vínculo com as escolas, de acordo com o modelo de formação de professores da PUC;
- analisar o alinhamento entre os programas de formação de professores da PUC e as políticas públicas atuais relacionadas à docência; e
- elaborar um plano de implementação para o período 2019-2021 com base nos dados e análises obtidos nos diagnósticos

anteriores, incorporando indicadores de desempenho, quantificação de recursos financeiros, plano de ação e sistema de monitoramento.

Outro programa nacional importante para a PUC foi a bolsa de estudos Vocação Professor, já que, diferentemente de outras instituições de formação, mais de 90% de seus estudantes conseguem obtê-la, em razão do alto escore de ingresso que a universidade exige e que coincide com o solicitado pela bolsa (600 pontos). Ter esse financiamento permitiu diversificar o perfil socioeconômico daqueles que ingressam no programa com maiores pontuações. Também viabilizou que um número significativo de estudantes aproveitasse, anualmente, o benefício de realizar um intercâmbio no exterior, possibilidade dada aos que obtêm mais de 720 pontos.

### 2.2.1. Perfil de entrada e saída

O ano de 2011 foi relevante para o cenário nacional na formação inicial de professores, pois pela primeira vez o Chile possuía normas orientadoras para a preparação dos docentes. Em 2012, a Faculdade de Educação da PUC criou o perfil de saída de seus estudantes, estabelecendo os conhecimentos, habilidades e disposições que os futuros professores deveriam alcançar para se tornarem profissionais da Educação. Essa construção respondeu às diretrizes das políticas educacionais vigentes no país: os Padrões Orientadores de 2011, o Marco para o Bom Ensino e os Critérios de Acreditação, para citar apenas os mais relevantes. Teoricamente, suas bases fundamentais foram os *Professional standards for accreditation of teacher preparation institutions* (Padrões profissionais para acreditação de instituições de formação de professores) (NCATE, 2008) e o modelo conceitual proposto por Bransford, Darling-Hammond e LePage (2005) sobre a profissão docente.

Para organizar o perfil de saída da formação inicial de professores, são determinadas três dimensões que, juntas e de maneira progressiva, configuram a formação docente: dimensão disciplinar, dimensão pedagógica disciplinar e dimensão profissional. A elas é adicionada a dimensão da formação transversal da PUC, que



se expressa em um conjunto de habilidades esperadas para todos os seus graduados.

A dimensão disciplinar abrange as competências relacionadas às disciplinas ou outras experiências de aprendizagem que os futuros professores devem ensinar a seus alunos. Inclui o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e disposições sobre conhecimento, conceitos-chave, estruturas e habilidades associadas a cada disciplina (linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais).

A dimensão pedagógica disciplinar refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições que permitem ao futuro profissional de Educação planejar e realizar um ensino eficaz, para gerar oportunidades de aprendizagem de qualidade para todos. Abordam-se teorias, conhecimento fundacional e pesquisa para entender como os alunos aprendem e se desenvolvem (conhecimento dos alunos e seu desenvolvimento); como usar e adaptar as diferentes ferramentas curriculares para planejar o ensino (currículo); como ensinar as disciplinas e apresentar aos alunos as diversas áreas de experiências de aprendizagem escolar (didática e ensino); quais recursos e materiais são adequados para os alunos aprenderem (didática e ensino); como gerar oportunidades iguais para todos os alunos aprenderem (diversidade); como gerar ambientes e experiências de aprendizagem desafiadora (sala de aula e interações para aprender); como avaliar e dar *feedback* sobre a aprendizagem e tomar decisões pedagógicas baseadas em evidências (avaliação); como incorporar as TIC para gerar ambientes de aprendizagem e para a gestão pedagógica eficaz e eficiente.

A dimensão profissional engloba o conhecimento do tipo histórico, filosófico, sociológico e ético que permite compreender o papel transformador do professor e do educador na escola. Nela estão incluídos os conhecimentos, habilidades e disposições para desenvolver liderança pedagógica, autoeficácia, comunicação e reflexão, colaboração com a comunidade e com as redes locais, bem como atitude profissional ética que mostre os valores da profissão.

Por fim, a dimensão transversal da PUC compreende os conhecimentos, habilidades e disposições transversais a qualquer

programa curricular desenvolvido na universidade. Contém todas as competências ligadas à inspiração cristã que se manifestam em uma ação consistente com os valores e a busca constante da verdade por meio do diálogo entre fé e razão, assim como competências relacionadas a uma orientação ativa para a atualização e a construção de conhecimento e processos de pesquisa ligados à disciplina de cada programa de graduação.

### 2.2.2. Currículo

O currículo da PUC de 2011 sofreu mudanças substantivas em relação à proposta anterior, de 2003, em aspectos quantitativos e qualitativos. Uma delas consistiu na extensão de sua duração, de oito para dez semestres. Outra foi ter maior peso disciplinar do que o currículo anterior, que possuía apenas dois cursos por disciplina do currículo escolar – por exemplo, didática da linguagem e literatura e linguagem, ou matemática básica e didática da matemática, para citar alguns –, visto que os estudantes tinham de se formar em todas as disciplinas escolares e não apenas nas quatro centrais de hoje – linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais. Nesse sentido, no currículo anterior, a formação dos professores era mais ampla, geral, mas menos profunda e sólida disciplinarmente. A centralidade das quatro disciplinas está ligada a outra importante característica desse currículo: a participação das faculdades de letras, matemática, ciências sociais e ciências naturais que são responsáveis por ministrar os conteúdos de suas disciplinas na formação inicial dos professores.

O currículo atual considera em seus dez semestres de duração o cumprimento de 500 créditos, que correspondem a 300 do Sistema de Créditos Transferíveis (SCT). No total, contém 48 disciplinas, cinco das quais são práticas desenvolvidas em escolas. O currículo de pedagogia na Educação Básica segue essas diretrizes e está assim configurado: em torno de 70 créditos em Educação geral (à escolha dos estudantes em outras unidades acadêmicas); 110 créditos de cursos comuns a todas as especializações, nas áreas de fundamentos da Educação e componentes pedagógicos; 200 créditos correspondentes a 20 cursos disciplinares e didáti-

cos das quatro áreas centrais do currículo escolar (cinco para cada uma delas);<sup>4</sup> 70 créditos distribuídos em cinco práticas, incluindo as duas especializações finais; e 50 créditos da especialização escolhida.

Em relação ao currículo anterior, outras mudanças fundamentais a destacar incluem a articulação das práticas com os cursos específicos da formação, evitando que estas se constituam em uma linha paralela sem vínculo com o restante da formação. A articulação original era: prática I – aprendizagem e desenvolvimento; prática II – didática da leitura; prática III – seminário de pesquisa; e prática profissional I e II – cursos voltados para a especialização. A nova articulação supõe não apenas a concordância das atividades acadêmicas e das práticas em um mesmo semestre, mas o elo explícito das experiências de aprendizagem e de avaliação.

Além disso, as mudanças incluíram a obrigatoriedade de uma especialização disciplinar composta por 100 créditos, em vez dos 50 propostos pelo currículo anterior. Esse alto número de créditos permitiu um aprofundamento disciplinar e a realização de dois momentos de estágio, com presença maior e mais profunda nas escolas, o que implica mais horas de ensino nas salas de aula do sistema escolar. Também foram introduzidas linhas mais explícitas de cursos e pré-requisitos que, embora reduzam a flexibilidade da trajetória de formação, garantem que a aprendizagem seja alcançada antes de avançar para as etapas seguintes. Essa grade curricular é idêntica para as quatro especializações até o 4º ano – somente no 5º os estudantes se concentram em uma das quatro disciplinas para ensiná-la nos cursos de 5º e 6º anos, que exigem mais conhecimento do conteúdo. Dessa maneira, cada estudante será formado para ensinar as quatro disciplinas centrais do currículo de 1º a 4º ano, mas também será especialista em uma delas para abordar o ensino nos dois últimos níveis do Ensino Fundamental chileno. Das 48 atividades curriculares, 14 correspondem a disciplinas ministradas pelas faculdades disciplinares que são

---

4. Correspondentes, como explicado antes, a linguagem, matemática, ciências e história, geografia e ciências sociais.

corresponsáveis pela formação de professores. Essa é uma mudança substantiva em relação ao currículo anterior e constitui uma marca da formação da PUC-Chile.

A otimização do sistema de práticas começou um ano antes do PMI, e em 2012 a faculdade buscou modificar e institucionalizar as relações com as escolas de Educação Básica onde os estudantes realizavam suas práticas ou estágios, construindo um modelo de formação que as colocasse no centro. Esse sistema não apenas vincula organicamente o que eles precisam aprender e desenvolver na universidade e no mundo escolar, mas também considera atores, processos e condições.

Com a criação do sistema de práticas, entendeu-se que não é apenas “prática” ou “estágio” o que acontece com os estudantes quando eles realizam suas atividades nas escolas. É imperativo concebê-los como um caminho formativo que coloca no centro do trabalho o desenvolvimento de competências e habilidades de ensino que permitem aos educadores em formação obter uma aprendizagem de qualidade em escolas de diferentes níveis e contextos socioculturais. Esse modelo foi construído com base na experiência de duas universidades de padrão internacional (as de Michigan e Stanford) e teve como principais objetivos:

- determinar e conceituar práticas generativas que foram incorporadas nos cursos a par com as atividades de estágio;
- proporcionar mais clareza às tarefas e responsabilidades da escola na formação de futuros professores;
- garantir um acompanhamento mais preciso pelos supervisores de práticas; e
- especificar mais claramente os papéis de docentes colaboradores e equipes de gestão da escola, bem como relações mais estreitas com centros educacionais.

O sistema de práticas implementado com base no PMI foi consolidado ao longo dos anos e hoje é entendido com três componentes-chave, sintetizados no quadro 1.

<b>QUADRO 1: COMPONENTES DO SISTEMA DE PRÁTICAS DA PUC</b>		
<b>REDE DE PRÁTICAS</b>	<b>DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</b>	<b>VÍNCULO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO CURRÍCULO</b>
Formada por alianças com centros educacionais para alcançar um sistema que permita colaboração, cooperação e benefício mútuo.	Destinado a acadêmicos vinculados a estágios, supervisores e docentes colaboradores de centros educacionais que recebem estudantes para a prática. O objetivo é garantir a coerência formativa.	Por meio do levantamento de práticas generativas, que estão no centro da formação nos diferentes cursos e que são desenvolvidas com as pedagogias de prática.

Fonte: elaboracao dos autores.

Dois componentes são fundamentais nesse sistema, pois permitiram a construção de um modelo de formação centrado na prática: as práticas generativas e as pedagogias de prática. As práticas generativas constituem um conjunto ou repertório de habilidades dos professores que lhes possibilitam garantir uma aprendizagem de qualidade. Elas abarcam as diferentes dimensões do ensino: interações para a aprendizagem; planejamento; avaliação; gestão e liderança pedagógica; comunicação; e reflexão.

Seguindo o modelo da Universidade de Michigan, foi proposto um repertório de 19 práticas generativas: explicar o conteúdo por meio de explanações, modelagens, representações ou exemplos; realizar uma discussão produtiva com toda a turma sobre o conteúdo; elucidar e interpretar o pensamento de cada aluno; estabelecer normas e rotinas para o discurso de sala de aula que são centrais para o domínio estudado; reconhecer padrões comuns de pensamento dos alunos em um domínio de conteúdo específico; identificar e implementar uma resposta pedagógica a padrões comuns de pensamento dos alunos; propor tarefas para apoiar um objetivo de aprendizagem específico; facilitar e conduzir o trabalho em pequenos grupos; implementar rotinas, procedimentos e estratégias organizacionais para gerar um ambiente de aprendizagem; envolver-se estrategicamente em conversas que contribuam para fortalecer o relacionamento com os alunos; colocar metas de aprendizagem de curto e médio prazo para os alunos; avaliar, escolher e modificar tarefas e textos de acordo com um objetivo de

aprendizagem específico; criar uma sequência de aulas para atingir um objetivo de aprendizagem específico; selecionar e usar métodos específicos para avaliar continuamente a aprendizagem dos alunos nas e entre as classes; elaborar, selecionar, interpretar e usar as informações dos métodos de avaliação somativa; dar *feedback* oral e escrito aos alunos sobre o trabalho deles; comunicar-se com os pais ou responsáveis; analisar o ensino com o objetivo de melhorá-lo; e comunicar-se com outros profissionais. Essas capacidades de ensino são aplicáveis em diferentes disciplinas, cursos e contextos, e esse conjunto de práticas específicas permite criar uma linguagem comum e focos de formação, promover uma prática deliberada nas diversas atividades curriculares e propor um percurso de formação em torno delas.

Na implementação de práticas generativas, foi fundamental o estudo de Pam Grossman, Karen Hammerness e Morva McDonald para o desenvolvimento de um quadro conceitual que é a base do trabalho realizado hoje em universidades de excelência nos Estados Unidos, pois serviu de inspiração para a inovação na PUC. Eles propuseram três conceitos-chave para avançar no desenvolvimento dessas práticas: decomposição, representação e aproximação (GROSSMAN; HAMMERNES; MCDONALD, 2009). Essas concepções envolveram complementar as “pedagogias de reflexão e pesquisa” que caracterizaram as propostas curriculares da faculdade desde a década de 1990 com “pedagogias de prática” tendo como foco o trabalho em sala de aula.

<b>QUADRO 2: COMPONENTES DAS PEDAGOGIAS DE PRÁTICA</b>		
<b>DECOMPOSIÇÃO</b>	<b>REPRESENTAÇÃO</b>	<b>APROXIMAÇÃO</b>
Desconstruir a prática generativa em suas partes constituintes para que futuros professores identifiquem seus elementos, reconheçam sua complexidade, estabeleçam protocolos de ação e possam ensaiá-la.	Fornecer diferentes maneiras nas quais uma prática generativa é expressa, para tornar visíveis os elementos que a compõem. Formulários como vídeos, produções escolares, observações ao vivo, planejamento, entre outros.	Garantir oportunidades progressivas para abordar a implementação de práticas generativas. A abordagem progressiva deve considerar: grau de autenticidade, papel do professor em formação, nível de autonomia. A abordagem implica que as oportunidades são fornecidas não apenas nos contextos escolares, mas também nas salas de aula das universidades.

Fonte: Grossman et al. (2009).

Para operacionalizar essa proposta, a Faculdade de Educação da PUC também considerou como contribuição fundamental o ciclo de aprendizagem para práticas generativas de McDonald, Kazemi e Kavanagh (2013), segundo o qual a prática ocorre em um processo iterativo que impacta fortemente a trajetória da formação docente. O desenvolvimento de práticas generativas requer oportunidades progressivas para que os futuros professores possam observá-las, analisar seus componentes, ensaiá-las repetidamente e com níveis crescentes de autonomia, refletir sobre elas e, finalmente, conseguir executá-las em contextos de sala de aula com alunos reais.

Existem quatro momentos no modelo de práticas generativas da PUC: introduzir e aprender sobre a prática generativa selecionada; preparar-se para a atividade e praticar em diferentes cursos e experiências em sala de aula dentro da universidade; aplicar a atividade com crianças em pequenos grupos até maiores, avançando em graus crescentes de autonomia docente; e analisar a aplicação das práticas generativas, refletir sobre elas e avançar em sua apropriação.

O ciclo de desenvolvimento das práticas generativas teve alto impacto na implementação do currículo de pedagogia da PUC. Todos os cursos foram revisados, e determinou-se com quais prá-

ticas generativas cada um desses cursos poderia contribuir. Esse tem sido um trabalho árduo e complexo, pois significou que todos os professores da faculdade adotassem em sua abordagem em sala de aula o modelo centrado na prática, independentemente do tema a ser ensinado e da natureza do curso.

Para a adequada implementação do sistema de práticas, buscou-se construir uma conscientização e uma avaliação mais complexas da multidimensionalidade das relações universidade-escola no contexto da formação inicial de professores. A Faculdade de Educação da PUC entende hoje essa relação como um elo de reciprocidade mútua em favor da melhoria educacional, tanto para enriquecer a formação de novos docentes como para otimizar os processos educacionais do mundo escolar.

Uma dimensão-chave dessa maior conscientização foi alcançada em 2014, caminhando para um relacionamento com instituições educacionais como espaços em que diferentes aspectos da Educação universitária são “validados” ou “testados”, por exemplo, por meio de um grupo focal com professores e atividades mais coletivas, como reuniões com colaboradores e supervisores. Ao mesmo tempo, porém, as escolas com as quais se trabalhou elevaram demandas ou necessidades de formação que poderiam ser atendidas pelos acadêmicos da universidade e, às vezes, permitiram realizar inovações e intervenções que melhorassem seu trabalho, como a aplicação de testes de leitura padronizados para todos os alunos de uma escola com base no trabalho de um dos cursos universitários ou a proposta de melhorias nas escolas e aulas realizadas pelos estudantes em seus trabalhos acadêmicos.

As relações com o mundo escolar, portanto, não se limitam ao desenvolvimento de práticas ou estágios, em uma lógica de aplicação do conhecimento teórico após os cursos universitários, mas têm sido transparentes e consolidam novos tipos de relações, que, por sua vez, diversificam as oportunidades para todos os atores: professores em formação, acadêmicos, docentes e gestores escolares. Conforme observado no *site* da PUC,

[...] ter uma Rede de Estabelecimentos Educacionais para as Práticas na PUC tem como objetivo gerar uma aliança de benefício



mútuo entre a universidade e um conjunto de centros educativos que participam do processo de formação dos futuros professores. Procura garantir, por um lado, que eles tenham a oportunidade de aprender com educadores e professores experientes, e, por outro, que contribuam para a realização da aprendizagem dos alunos dos centros educacionais nos quais estão integrados. O objetivo é gerar um trabalho conjunto entre (1) os gestores, que facilitam as condições para a incorporação dos nossos alunos; (2) os docentes colaboradores, que abrem suas salas para dar oportunidades de aprendizado aos futuros professores; e (3) a Faculdade de Educação da PUC, representada nos centros educativos por nossos docentes supervisores (PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, s/d, tradução nossa).

No primeiro semestre de 2018, a rede de estágios, componente central do sistema de estágios, possuía 29 acordos de cooperação com instituições de ensino e mais de cem centros adicionais nos quais os estudantes realizam seus estágios, mesmo quando não há acordo de colaboração assinado. Desde 2012, a área de práticas vem fortalecendo seu trabalho, de modo que hoje é uma entidade consolidada dentro da Faculdade de Educação, com estrutura organizacional, equipe de trabalho e processos e procedimentos sistemáticos e transparentes. Também vem incorporando novos centros de prática à rede ou contratando novos supervisores de prática. Por exemplo, para um estabelecimento educacional se tornar parte da rede, é necessário: contar com professores bem avaliados, seja por meio do sistema nacional de avaliação de professores, seja por mecanismos de avaliação interna, que estejam dispostos a colaborar com a PUC na formação docente; ter um compromisso com o desenvolvimento profissional dos professores; promover projetos para melhorar a aprendizagem nos diferentes níveis; e proporcionar oportunidades para os professores em formação praticarem estratégias de ensino com *feedback* de docentes colaboradores (PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, s/d).

### 2.3. O ELEMENTARY TEACHER PREPARATION PROGRAM (PROGRAMA DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL), DA UNIVERSIDADE DE MICHIGAN (ESTADOS UNIDOS)

Como citado antes, os programas de formação inicial nos Estados Unidos variam enormemente. Alguns se baseiam em cursos de graduação, enquanto outros aumentaram sua duração em um ano, ou seja, levam cinco anos. Houve também a criação de mestrados para aumentar o tempo da experiência prática nas escolas e os conteúdos pedagógicos. O modelo oferecido pela Escola de Educação da Universidade de Michigan – o Elementary Teacher Preparation Program (Programa de Preparação de Professores de Ensino Fundamental) – é consecutivo, ou seja, os estudantes que pretendem ser professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental devem finalizar o curso de graduação em Educação para se candidatar a esse programa (os que desejam se tornar professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem concluir antes cursos em áreas específicas do conhecimento). Para ingressarem, os candidatos devem ter concluído 28 créditos nos cursos em que estão matriculados, assim como apresentar desempenho acadêmico satisfatório neles e em testes aprovados pelo Departamento de Educação do Estado de Michigan (COLLEGE OF EDUCATION, s/d).

Esse programa oferece quatro especializações – linguagem, ciência integrada, matemática e ciências sociais –, e os estudantes têm de escolher uma. É esperado que os egressos consigam: construir sua orientação sobre o ensino das áreas específicas do conhecimento; construir conhecimentos e competências usando estratégias de ensino, atividades e recursos consistentes com sua orientação e de acordo com as necessidades de alunos diversos; desenvolver o conhecimento do currículo, planejar e avaliar; compreender crianças e adolescentes como aprendizes; e compreender a si mesmos e colegas como aprendizes (COLLEGE OF EDUCATION, s/d).

### 2.3.1. Currículo

O Elementary Teacher Preparation Program é composto por créditos em matemática, leitura e literatura infantil, aquisição e desenvolvimento de linguagem, ciências, história, geografia, artes, educação física e educação da saúde, incluindo disciplinas que conectam conhecimentos específicos e pedagógicos, como introdução à língua inglesa e métodos de ensino de inglês para falantes de outras línguas, e, no último ano, o estágio nas escolas. As disciplinas estão embasadas em estratégias e práticas informadas em pesquisa, investigação e reflexão e em colaboração e parcerias entre escolas e universidade.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, segundo os entrevistados, é um desafio, ainda que algumas disciplinas busquem desenvolvê-las. No caso da Universidade de Michigan, isso se dá naquelas focadas nos conteúdos pedagógicos, mas os entrevistados apontam que a ideia é que existam cursos específicos para isso.

Ainda que haja disciplinas voltadas para a prática, esse programa inclui um estágio supervisionado de dois semestres de duração, que os estudantes só podem realizar se aprovados em alguns processos de avaliação e acreditação do Estado de Michigan. Ao longo desse ano, há uma disciplina em que, conforme um dos entrevistados, eles aprendem estratégias e conhecimentos para aplicar aos contextos em que estão inseridos, refletem sobre sua prática e planejam aulas, e outra mais focada nos métodos de ensino.

O estágio é realizado em escolas públicas urbanas, periféricas ou rurais (COLLEGE OF EDUCATION, s/d). Os estudantes podem indicar suas preferências geográficas, mas há um coordenador de estágio que atua com os diretores das escolas para alocá-los, além de facilitar a comunicação entre o programa, os professores da universidade, os docentes supervisores e os diretores das escolas.

O estágio consiste em um período para que os estudantes aprendam a ensinar com *feedback*, combinem a prática com tempo de reflexão, análise e estudo para melhorá-la, assim como colaborem e trabalhem com outros profissionais. Espera-se que eles desenvolvam as seguintes competências: planejar para o ensino,

incluindo recursos, tempo, integração e avaliação; fazer adaptações e acomodações para os diferentes alunos; estabelecer e manter colaboração e comunicação; desenvolver uma comunidade de aprendizagem inclusiva; promover conexões com a comunidade e as famílias; participar de processos de questionamento e investigação contínuos; e engajar-se no desenvolvimento de seu portfólio. Em síntese, buscam-se profissionalização, aprendizagem e reflexão (COLLEGE OF EDUCATION, s/d).

Os estudantes devem também participar de um conjunto de atividades na escola, como observação e colaboração no planejamento, assumindo, gradualmente, mais responsabilidades, inclusive de ensino. Sete fases orientam esse processo ao longo do estágio: aprender sobre a sala de aula, crianças e currículo; colaborar com a unidade de linguagem e matemática; planejar o futuro; preparar-se para a docência guiada; fazer a transição para a docência guiada; praticar a docência guiada; e finalizar o estágio (COLLEGE OF EDUCATION, 2015). Segundo relatado por um dos entrevistados, no início, os estudantes participam pouco da docência, suas atividades incluem mais observação e interação com os alunos. Progressivamente, vão assumindo mais responsabilidades relacionadas à docência, o que ocorre em ciclos, ou seja, há períodos em que assumem a docência por algumas semanas (três no início e seis no final do estágio) e outros em que refletem e avaliam a experiência e planejam as atividades futuras.

Outra característica desse programa é a supervisão do estágio por professores nas universidades e nas escolas. Um instrutor de campo realiza a mentoria, faz visitas às salas, observa aulas e dá *feedback* aos estudantes. Já os docentes supervisores lhes dão suporte no desenvolvimento e na implementação de seus objetivos de aprendizagem pessoais e profissionais e em suas atividades por meio de reuniões semanais, participam da avaliação do progresso deles e se comunicam com o instrutor de campo sobre seu comportamento (COLLEGE OF EDUCATION, s/d).

Segundo relatado nas entrevistas, os docentes supervisores são selecionados pelos diretores das escolas e depois pela equipe da universidade responsável pelo estágio. Então, passam por um treinamento específico para serem mentores, no qual aprendem

práticas e estratégias de mentoria, uma característica inovadora do programa.

O monitoramento e a avaliação dos estudantes são feitos por meio de um formulário que deve ser preenchido por eles, pelos instrutores de campo e pelos docentes supervisores nas escolas. Esse documento é discutido conjuntamente e resulta em um plano de aprendizagem profissional, com base no qual os estudantes formulam objetivos de melhoria e ações para alcançá-los. No final do estágio, os estudantes devem entregar uma lista dos objetivos atingidos aos instrutores de campo para subsidiar a elaboração desse relatório final. A partir disso, os docentes supervisores e os instrutores de campo escrevem um relatório para cada estudante com quem trabalharam, mostrando o nível de desenvolvimento alcançado (COLLEGE OF EDUCATION, s/d).

#### 2.4. O CURSO DE MESTRADO EM ENSINO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA (PORTUGAL)

Em Portugal, as mudanças mais recentes levaram um curso de graduação de cinco anos, composto por disciplinas nas universidades por quatro anos e um estágio nas escolas por um ano, a se transformar em um curso de graduação de três anos e um mestrado em ensino de dois anos. É o caso do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, que oferta a licenciatura em Educação e formação de três anos e diversos mestrados em ensino de dois anos.

Segundo um dos entrevistados, essa alteração decorre da perspectiva de que o mestrado representa um aprimoramento da profissionalização dos docentes. Para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de graduação compreende um treinamento mais geral em Educação Básica; para os dos anos finais desse segmento e do Ensino Médio, corresponde a um curso em uma área específica do conhecimento, como matemática ou biologia (FLORES, 2010, 2011).<sup>5</sup>

---

5. Mudanças promovidas pelos Decretos-Lei nº 74/2006 e nº 43/2007.

No modelo anterior, os componentes das áreas específicas e os pedagógicos eram distribuídos ao longo do programa, de modo que os estudantes cursavam essas disciplinas ao mesmo tempo; no atual, tais componentes foram divididos entre o curso de graduação e o mestrado em ensino, diminuindo a articulação entre eles. Apesar disso, a literatura aponta que o novo modelo valorizou o domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos e aumentou o foco no ensino baseado na investigação e na reflexão baseada na prática, tornando-os centrais na formação inicial e reforçando a experiência prática nas escolas (EURYDICE, 2006; FLORES, 2010, 2011).

Para o ingresso nos mestrados, os candidatos devem ter concluído uma graduação de licenciatura ou possuir grau acadêmico equivalente. Além disso, seus currículos são analisados e precisam ser aprovados em uma prova escrita e em entrevista.

Os egressos devem: possuir conhecimentos e capacidade de compreensão e, sustentando-se nos conhecimentos obtidos em um curso de licenciatura ou equivalente, desenvolvê-los e aprofundá-los; constituir uma base de desenvolvimentos e/ou aplicações originais, em contexto de investigação; saber aplicar seus conhecimentos e sua capacidade de compreensão e resolução de problemas a situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados a sua área de estudo; ter capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem; ser capazes de comunicar suas conclusões e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes a especialistas e não especialistas de maneira clara e sem ambiguidades; e possuir competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida de modo fundamentalmente auto-orientado ou autônomo (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2016, p. 23551).

### 2.4.1. Currículo

A legislação nacional aprovada na década de 2000, além de determinar as mudanças relacionadas às estruturas dos programas de formação inicial, buscou reforçar a ideia da profissionalização da docência e do ensino. Nesse sentido, os estudantes devem desenvolver determinadas competências e aumentar seu repertório de práticas para que possam atuar em variados contextos socioeconômicos e educacionais e ensinar alunos com diferentes características e necessidades. Para isso, houve reforço das dimensões pedagógica e prática principalmente por meio de novas diretrizes orientadoras dos estágios supervisionados (FLORES, 2010, 2011, 2014).

Por exemplo, o mestrado em ensino em inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental, único mestrado em ensino ofertado para professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tem duração de um ano e meio e dá maior ênfase às disciplinas pedagógicas e de prática e àquelas que articulam os conhecimentos específicos e pedagógicos, como iniciação à prática profissional I e didática do inglês I. Assim como o programa da Universidade de Michigan, baseia-se em estratégias e em práticas informadas em pesquisa, investigação e reflexão e em colaboração e parcerias entre universidade e escolas.

O estágio é regulado por diretrizes nacionais (Decretos-Lei nº 240/2001, nº 241/2001 e nº 43/2007), que determinam que corresponda a 30-45 créditos dos cursos de mestrado. Supervisionado por professores nas universidades e nas escolas, é organizado em quatro dimensões, que incluem diferentes papéis a serem desempenhados pelos estudantes nas escolas, concluído com a entrega de um relatório que investigue uma prática e reflita sobre ela, e avaliado por uma banca de professores. As dimensões do estágio supervisionado são: a profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação nas atividades das escolas e o relacionamento com a comunidade; e o treinamento e o desenvolvimento profissionais.

A literatura aponta que essas mudanças seguiram a orientação de que o estágio é indispensável para o aprendizado, um momento no qual os estudantes podem aplicar conhecimentos, competências e habilidades e desenvolver práticas adequadas às situações re-

ais nas escolas por meio da observação e da colaboração no ensino com supervisão de mentores e supervisores em parcerias entre escolas e universidades (FLORES, 2010, 2011; SOUSA-PEREIRA; LEITE, 2016). Para Flores (2011), a mudança principal refere-se ao componente de investigação, que se baseia em ideias relacionadas à reflexão sobre a prática levando em conta as próprias vivências, à conexão entre teoria e prática e à pesquisa-ação.

No programa da Universidade de Lisboa, o estágio ocorre ao longo de dois anos como uma imersão gradual em escolas públicas, mas concentra-se, durante seis meses, no 2º ano do curso de mestrado concomitantemente com a conclusão de duas disciplinas. Um dos entrevistados explica que essas disciplinas buscam abordar, discutir e refletir sobre aspectos relacionados aos estágios. Os estudantes vão assumindo progressivamente as responsabilidades pelas atividades de ensino até que lecionem um conjunto de aulas sequenciais (o número depende do curso, mas compreende um mínimo de cinco aulas de 90 minutos ou dez aulas de 45 minutos) (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2016).

Os estágios são supervisionados por professores na universidade e nas escolas. Nestas, os docentes supervisores devem apoiar os estudantes, facilitando a observação de suas aulas, o planejamento, a concretização da prática, a discussão e a reflexão após as aulas e a integração com outros profissionais e em outras atividades do espaço escolar (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2016). Esse acompanhamento deve ser registrado em um relatório com a descrição das atividades dos estudantes, que contém: observação e acompanhamento das atividades letivas do docente supervisor; planejamento das atividades letivas; docência das aulas na turma do docente supervisor e subsequente análise e reflexão; acompanhamento da atividade de direção de turma e conselho de turma; e participação em outras tarefas acordadas com o docente supervisor. Um dos entrevistados aponta que todos os docentes supervisores nas escolas realizaram algum tipo de formação na própria universidade, e outro relata que há uma relação mais próxima e cooperativa entre professores das escolas e da universidade quando há projetos de pesquisa em conjunto entre eles (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2016).



Destaca-se que, conforme relatado nas entrevistas, os estágios eram orientados nas escolas por professores que recebiam uma remuneração específica para isso e tinham carga horária reduzida em sala de aula, pois as horas de supervisão faziam parte de sua jornada de trabalho. Hoje, no entanto, esses docentes não recebem incentivos monetários e podem dedicar apenas duas horas para atuar como supervisores, trabalho que não impacta sua carreira.

Os estudantes elaboraram um relatório em uma das disciplinas concomitante à realização da prática. Esse relatório deve incluir a discussão de uma prática de ensino a partir da sua experiência na última intervenção de ensino (referente às aulas sequenciais) e uma análise em profundidade de questões didáticas dessa intervenção, incluindo as seguintes dimensões: enquadramento curricular e didático; contexto escolar; unidade didática (escolhas com base no programa da disciplina e das características da turma); e análise e reflexão (UNIVERSIDADE DE LISBOA, 2012). Segundo relatado por um dos entrevistados, a investigação e a pesquisa-ação são componentes centrais do processo de avaliação do estágio, já que o objetivo é que eles sejam investigadores da própria prática, buscando uma melhoria constante. Além disso, os estudantes devem apresentar o relatório e ser aprovados por uma banca examinadora.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo sintetizou as principais ideias e mudanças ocorridas na formação inicial de professores no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos e em Portugal, elencando suas semelhanças, diferenças e implicações. As mudanças nos processos formativos foram orientadas por debates que deram centralidade à formação docente e à prática como mecanismo de melhoria da qualidade da Educação. A análise comparativa mostra que elas foram incrementais e realizadas ao longo de várias décadas, já que envolveram a construção de consensos entre atores com interesses divergentes.

É importante considerar que características institucionais distintas influenciaram os processos de mudança, com resultados

diversos. No Chile e em Portugal, foi possível elaborar políticas e regulamentações nacionais mais detalhadas sobre a estrutura dos programas, com implicações diretas neles. No Brasil e nos Estados Unidos, por serem federações, consensos são mais difíceis de construir, uma vez que precisam ser negociados com um número maior de atores.

Os programas incorporaram a prática como um pilar da formação docente. De um lado, algumas disciplinas conectam os conteúdos específicos e pedagógicos, e outras visam aumentar o repertório de práticas dos estudantes. De outro, os estágios foram fortalecidos por meio do aumento da carga horária e/ou de sua articulação com as disciplinas, provendo mais discussão e reflexão sobre as experiências dos estudantes nas escolas. Nos casos de Brasil e Portugal, ainda se enfatiza muito a investigação, mesmo que se busquem a articulação entre teoria e prática e o incentivo à investigação e à reflexão sobre a prática com base em situações específicas vividas nas escolas. Nos outros casos, há um esforço para promover a inserção progressiva dos estudantes nas atividades de docência em contextos diferentes, possibilitando inovação e reflexão sobre a prática ao longo do processo de formação.



# Master of Arts in Child Studies and Education, Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá

CATARINA IANNI SEGATTO

## INTRODUÇÃO

O Canadá promoveu mudanças nas últimas décadas que afetaram diretamente a estrutura, a organização e o conteúdo dos programas de formação inicial de professores, incluindo alterações conceituais e estruturais na prática das escolas a fim de fortalecer esse componente a partir de uma extensiva experiência dos estudantes nas escolas. Isso foi feito a partir de um redesenho da organização dos programas para integrar o conhecimento específico e pedagógico de uma maneira mais efetiva desde o início dos cursos, principalmente por meio do aumento do foco no conteúdo pedagógico e na inserção progressiva dos estudantes nas atividades de docência em contextos diferentes, possibilitando a inovação e a reflexão da prática (CROCKER; DIBBON, 2008).

No caso da província de Ontário, houve um reforço das competências, especialmente por meio da adoção de referenciais docentes que orientam os programas de formação inicial e os processos de acreditação e de avaliação. Também ocorreu uma valorização do conhecimento construído a partir da prática refletida realizada por meio dos estágios supervisionados nos cursos de Educação. Este capítulo discute o caso da Universidade de Toronto, que combina mudanças regulatórias – que buscam aumentar a consistência e a continuidade entre a formação e a carreira docente – com um modelo de formação inicial baseado na centralidade da prática, incluindo a reflexão da prática, o trabalho colaborativo e abordagens de desenvolvimento da criança. Essa análise foi realizada a partir de dados coletados em documentos e entrevistas semiestruturadas feitas em 2018 em Toronto com gestores do sistema educacional, professores do programa, professores supervisores nas escolas e estudantes.

## 1. A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO INICIAL NO CANADÁ

Em função da forte descentralização que caracteriza a Educação no Canadá, a trajetória da formação inicial é distinta da verificada nos outros países analisados neste livro. As províncias canadenses são as responsáveis por todos os aspectos da formação inicial de professores, incluindo os referenciais docentes e os processos de acreditação e de avaliação das universidades. Isso se refletiu nas primeiras mudanças iniciadas nas províncias. O processo de transferência da formação inicial de professores das escolas normais para as universidades começou em Alberta, em 1945, e foi completada em todo o país na década de 1970. Essa mudança buscou aumentar a profissionalização da docência, o que já ocorria na formação de outros profissionais, como advogados, médicos e engenheiros. Além disso, segundo o Relatório Graham de Nova Escócia, os programas deveriam incluir um treinamento profissional intensivo e um ano de estágio de docência nas escolas. Desde então, o modelo adotado compreende um curso de graduação em alguma área específica do conhecimento e um curso de graduação em Educação. Assim como ocorreu em outros países, em oposi-

ção ao modelo anterior, essa mudança resultou na prevalência do conhecimento específico em relação ao conteúdo pedagógico, já que se acreditava que isso seria central para formar professores melhores (SHEEVAN; FULLAN, 1995; WALLNER, 2014). Além disso, Sheevan e Fullan (1995) apontam que a ênfase na prática na escola normal em contraposição ao interesse pela pesquisa na universidade reforçou ainda mais essa fragmentação.

Esse modelo descentralizado também produziu inúmeras variações nos critérios de admissão, na estrutura e na duração dos cursos, incluindo diferenças no número de cursos de conteúdos específicos e pedagógicos e nas experiências de aprendizagem, especialmente o tempo e as oportunidades relacionados aos estágios nas escolas. Ainda que existam tais diferenças, o modelo é composto por um curso de graduação em alguma área específica do conhecimento (geralmente artes ou ciências) com duração de três ou quatro anos e um curso de graduação em Educação com duração de um ou dois anos, que podem ser feitos de maneira consecutiva e concorrente. Nos programas consecutivos, um curso de graduação em Educação é feito após a conclusão do curso de graduação em alguma área específica do conhecimento. No caso dos concorrentes, os candidatos ingressam na graduação em Educação enquanto fazem o outro curso. A maioria das universidades oferece os dois programas, mas há casos em que há apenas um deles (CROCKER; DIBBON, 2008; NULAND, 2011; SHEEVAN; FULLAN, 1995; WALLNER, 2014).

No final da década de 1980, a Colúmbia Britânica criou um colégio de professores (British Columbia College of Teachers), dando aos docentes o controle sobre as certificações para o ingresso e a permanência na carreira, os processos de disciplina, o desenvolvimento profissional e, mais tarde, a elaboração dos referenciais para os programas de formação inicial e os processos de avaliação e acreditação desses programas. A intenção com essa mudança era promover uma integração maior dos processos formativos, entendendo a formação como um processo contínuo (SHEEVAN; FULLAN, 1995). Destaca-se, no entanto, que esse órgão foi extinto em 2012 em função de problemas de coordenação e de ineficiências (SEGATTO, 2017).

Na década de 1980, Ontário criou uma comissão para fazer um diagnóstico e elaborar propostas de mudança para a formação inicial de professores. Essa comissão apontou que a formação inicial em Ontário era menos intensiva e seus critérios para certificação dos professores (para o ingresso na carreira) eram menos exigentes do que em outras províncias canadenses. Exemplo disso é que cursos de graduação em Educação com duração de apenas um ano e com 40 dias de prática em ensino eram aceitos para a certificação. Entre outras recomendações, a comissão apontou que, assim como na Colúmbia Britânica, a formação deveria ser entendida como um processo contínuo e propôs a criação de um conselho de formação de professores e o fortalecimento da formação inicial, incluindo um período obrigatório que integrasse o estágio e a indução em colaboração com os distritos escolares.<sup>1</sup> Em 1989, o governo de Ontário criou o Conselho de Ontário em Formação de Professores (Teacher Education Council of Ontario) com representantes de universidades, professores, distritos escolares e governo, que produziu recomendações sobre diversos aspectos da formação e da carreira de professores, mas o órgão foi extinto, e nenhuma recomendação foi transformada em política (SHEEVAN; FULLAN, 1995).

Apesar disso, Sheevan e Fullan (1995) apontam que as universidades produziram mudanças alinhadas com essas recomendações, incluindo o aumento substancial do tempo nas escolas, o estabelecimento de parcerias entre as universidades e as escolas e a expansão das pesquisas nas faculdades de Educação. Nesse contexto, a Faculdade de Educação da Universidade de Toronto reorganizou o seu programa com a criação de grupos de professores e de funcionários responsáveis pela prática nas escolas, o estabele-

---

1. A indução corresponde ao período entre o final da graduação e início da carreira docente, incluindo, portanto, a transição de estudante a professor iniciante e de professor iniciante a permanente. A literatura internacional aponta que esse momento é crucial não só para a formação de professores mais qualificados e eficazes, mas também para sua permanência na carreira. Assim, políticas focadas nesse período, como programas de mentoria e treinamentos, são consideradas fundamentais (CROCKER; DIBBON, 2008; INGVARSON *et al.*, 2014; WANG; ODELL; SCHWILLE, 2008).

cimento de parcerias com um grupo de “escolas parceiras” e o fortalecimento da pesquisa e da investigação no currículo. Além disso, o programa passou a compreender dois anos, sendo que mais de 150 dias (aproximadamente metade do curso) correspondiam aos estágios nas escolas.

Em 1997, Ontário criou um órgão semelhante ao existente na Colúmbia Britânica, o Colégio de Professores de Ontário (Ontario College of Teachers). Com autonomia em relação ao Ministério da Educação, é responsável por estabelecer diretrizes para a formação inicial e a formação continuada, incluindo os referenciais docentes, por avaliar e acreditar esses programas, certificar os professores para habilitá-los a ingressar na carreira docente, determinar e assegurar padrões de conduta para os professores e investigar e disciplinar os membros suspeitos de má conduta (SEGATTO, 2017).

No final da década de 1990, esse órgão, com a participação de diversos atores do sistema educacional, elaborou os referenciais docentes (*Standards of Practice for the Teaching Profession* e *Ethical Standards for the Teaching Profession*), que orientam a formação inicial, incluindo os processos de acreditação e de avaliação, a formação continuada e a carreira docente. Eles incluem, entre outros: compromisso com os estudantes e seu processo de aprendizagem com equidade, considerando os fatores que influenciam esse processo, informados por experiência, pesquisa, colaboração e conhecimento; conhecimento profissional e reconhecimento da sua relação com a prática docente; prática reflexiva em relação ao desenvolvimento dos estudantes; compromisso com currículo, valores éticos, pesquisa educacional e legislação em decisões profissionais e na prática docente; uso de práticas pedagógicas, instrumentos de avaliação, recursos e tecnologia para planejar e responder às necessidades individuais dos estudantes; exercício da liderança na escola e com a comunidade; desenvolvimento profissional e formação continuada; promoção e participação na criação de comunidades de aprendizagem colaborativas; reconhecimento do compromisso com o processo de aprendizagem contínua para a prática efetiva e aprendizagem dos estudantes; e redefinição de suas práticas a partir de questionamento, diálogos e reflexões (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, s/d).



Esses referenciais passaram a orientar os cursos de formação inicial e os processos de avaliação e de acreditação. No entanto, em 2015, houve uma grande reforma na formação inicial e nos critérios usados nos processos de acreditação. Os cursos de Educação que tinham duração de um ano foram transformados em cursos de dois anos. Outras mudanças foram realizadas nesse momento, como a elaboração de 15 critérios para a acreditação dos programas, incluindo o guia de recursos para acreditação (*Accreditation Resource Guide*), e de determinações relacionadas ao estágio, como o aumento do período de atuação nas escolas, que passou a compreender no mínimo 80 dias, e a obrigatoriedade de realização dos estágios em escolas públicas que adotem o currículo de Ontário. Segundo relatado nas entrevistas, esses documentos foram elaborados, principalmente, por representantes das faculdades de Educação, do Ministério da Educação, do colégio e do sindicato de professores, mas também famílias e outros atores foram consultados.

Os processos de acreditação e de avaliação seguem os referenciais e outras diretrizes que buscam aproximar teoria e prática, de forma que os professores tenham uma formação densa em conhecimento factual e teórico, compreensão dos fatos e ideias em um quadro conceitual e organização do conhecimento de modo a facilitar sua ação. Nesse sentido, por exemplo, o colégio determina que a prática tenha no mínimo 80 dias (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2017). Os processos são realizados por um comitê que define os grupos que serão responsáveis por eles. Esses grupos são compostos por professores, representantes das faculdades de Educação e do colégio de professores e especialistas em formação inicial, que analisam os programas indicando se eles estão alinhados ao currículo, à legislação e às políticas da província e realizam visitas às faculdades e entrevistas com diversas pessoas envolvidas nos respectivos programas (CROCKER; DIBBON, 2008).

Segundo Crocker e Dibbon (2008), os programas de formação inicial apontam que buscam seguir esses critérios não só para ser acreditados, mas também para que seus estudantes sejam aprovados no processo de certificação, que é obrigatório em Ontário. Além disso, de acordo com os autores, os programas demonstram ter uma preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos e

competências, segundo determinados princípios relacionados ao “respeito pela diversidade”, “equidade” e “justiça social”. Buscam ainda formar professores “reflexivos”, o que, em alguns casos, está ancorado nos trabalhos de Donald Schön.<sup>2</sup>

Todos os cursos de formação inicial incluem algum tipo de experiência nas escolas por meio de estágios. Na maioria das províncias (Alberta, Colúmbia Britânica, Manitoba, Ontário e Saskatchewan), os estágios envolvem duas ou três “colocações”, ou seja, estágios em diferentes escolas; em Quebec são quatro ou mais, e nas demais províncias o número pode variar de um a quatro. Os estágios, com duração de 13 a 20 semanas na maioria das províncias, 8 a 12 semanas em Ontário e 21 semanas em Quebec, incluem observação e docência algum tempo depois do início do estágio, até que os estudantes assumam total responsabilidade pela docência. Eles também podem variar em relação à estrutura. Em alguns casos, o estágio começa após a conclusão dos cursos, enquanto em outros os cursos e o estágio são alternados ou acontecem concomitantemente (CROCKER; DIBBON, 2008; NULAND, 2011). Nuland (2011) mostra que esses modelos de alternância permitem que o professor e os estudantes usem as experiências nas escolas nos cursos das universidades (aulas, atividades e avaliações), buscando ultrapassar a divisão entre as experiências de aprendizagem nas universidades e nas escolas.

Segundo Crocker e Dibbon (2008), os programas canadenses estão dando maior ênfase à prática e incorporando experiências *in situ*, ou seja, nas escolas, para que os estudantes aprendam a partir da observação, das intervenções e das avaliações feitas pelos professores das escolas e pelos orientadores designados pelas universidades. As escolas passaram a ser entendidas como lugares de aprendizagem, diferentemente do modelo anterior, em que elas eram locais de aplicação do conhecimento adquirido nas universidades. Isso tem ocorrido de maneira mais sistemática nas chamadas escolas de desenvolvimento profissional (*professional development schools*), nas

---

2. Para um aprofundamento sobre a discussão que Donald Schön faz sobre a reflexão da ação no contexto educacional, ver Alarcão (1996).

quais os professores das universidades, os estudantes e os professores das escolas se encontram frequentemente para participar de atividades formativas baseadas na “reflexão da ação” (*reflection-in-action*). Outra estratégia adotada é o uso dos portfólios para registrar e monitorar o progresso dos estudantes, mostrando evidências de como os estágios e os cursos promoveram reflexões sobre a prática e o desenvolvimento das competências necessárias. Alguns programas, como os das universidades de Calgary e de Toronto, adotaram o modelo de dois ciclos (graduação e mestrado), com maior foco na prática, nas experiências nas escolas (*field-oriented*) e na reflexão. Mesmo com essas mudanças, Crocker e Dibbon (2008) apontam que professores e estudantes acreditam que ainda é importante aumentar o foco nos aspectos mais práticos e técnicos da docência.

Algumas dessas mudanças realizadas no Canadá foram inspiradas por um debate político e uma agenda de pesquisa promovida por instituições nos Estados Unidos ao longo das últimas décadas, como visto no capítulo 2. Houve, a partir da década de 1980, a realização de reformas educacionais com base em diagnósticos que apontam para a importância da melhoria da política educacional por meio do fortalecimento de mecanismos de controle por resultados e de *accountability*. Paralelamente, algumas instituições e grupos de especialistas buscaram promover ideias relacionadas à necessidade de dar centralidade à prática, o que incluiu maior foco nas competências profissionais e no conteúdo pedagógico e a disseminação de ideias relativas à prática clínica (*clinical teaching* e *clinical practices*) e à reflexão da ação.

## 2. A FORMAÇÃO INICIAL NO CANADÁ

Há 17 programas de formação inicial de professores na província de Ontário acreditados pelo colégio local de professores. Para ser acreditados, os programas devem seguir 15 critérios. Precisam ser compostos por quatro semestres, e os estágios devem compreender no mínimo 80 dias em escolas. Os programas têm de seguir os referenciais docentes, refletir a pesquisa existente em formação de professores e apresentar integração entre teoria e prática. Para isso, devem incluir:

- cursos que abordem o currículo de Ontário;
- cursos sobre teoria e método de aplicação da teoria na prática, método de ensino relacionado às etapas de ensino referentes ao programa, teoria e base de ensino que incluam desenvolvimento humano e aprendizagem, e políticas e legislação governamental;
- avaliações que informem os estudantes sobre o seu progresso ao longo do programa;
- estágios que tenham observação e prática de docência em uma escola nas etapas do ensino e/ou áreas do conhecimento (no caso dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) referentes à formação que estão recebendo. Os estágios devem ser supervisionados e avaliados por um professor experiente nas escolas (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, s/d).

Há também critérios sobre a equipe do programa, que indicam que o corpo docente deve combinar pessoas com qualificações acadêmicas apropriadas, praticantes com experiência profissional na Educação e pessoas com *expertise* adequada nas divisões e componentes dos programas (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, s/d).

Para a avaliação desses critérios, o colégio especifica quais documentos devem ser submetidos no processo de acreditação. No caso da conexão entre teoria e prática, um dos entrevistados aponta que são usados como evidências os programas dos cursos, amostras de atividades, avaliações e entrevistas (em que a seguinte análise pode ser solicitada: “nos dê um exemplo de como teoria e prática estão conectadas”).

Além desses critérios, o colégio elaborou um guia de recursos para acreditação (*Accreditation resource guide*), que determina que a formação de professores deve incluir bases teóricas e profissionais lastreadas em evidências e na prática informada para que os professores desenvolvam seu julgamento profissional e competências para decidir sobre processos pedagógicos. Também aponta que os professores devem dominar conhecimentos empíricos e teóricos, compreender fatos e ideias em uma determinada estrutura conceitual e organizar esses conhecimentos para facilitar a

ação, reforçando assim a importância da conexão e da integração entre prática e teoria. Para isso, exemplifica que evidências – como estruturas e organizações dos programas, programas e materiais de disciplinas, uso de análise de casos, simulações, avaliações, portfólios e reflexão, palestrantes convidados, oportunidades de aprendizado experimental e entrevistas – podem ser usadas para compreender se os programas seguem essas diretrizes (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2017).

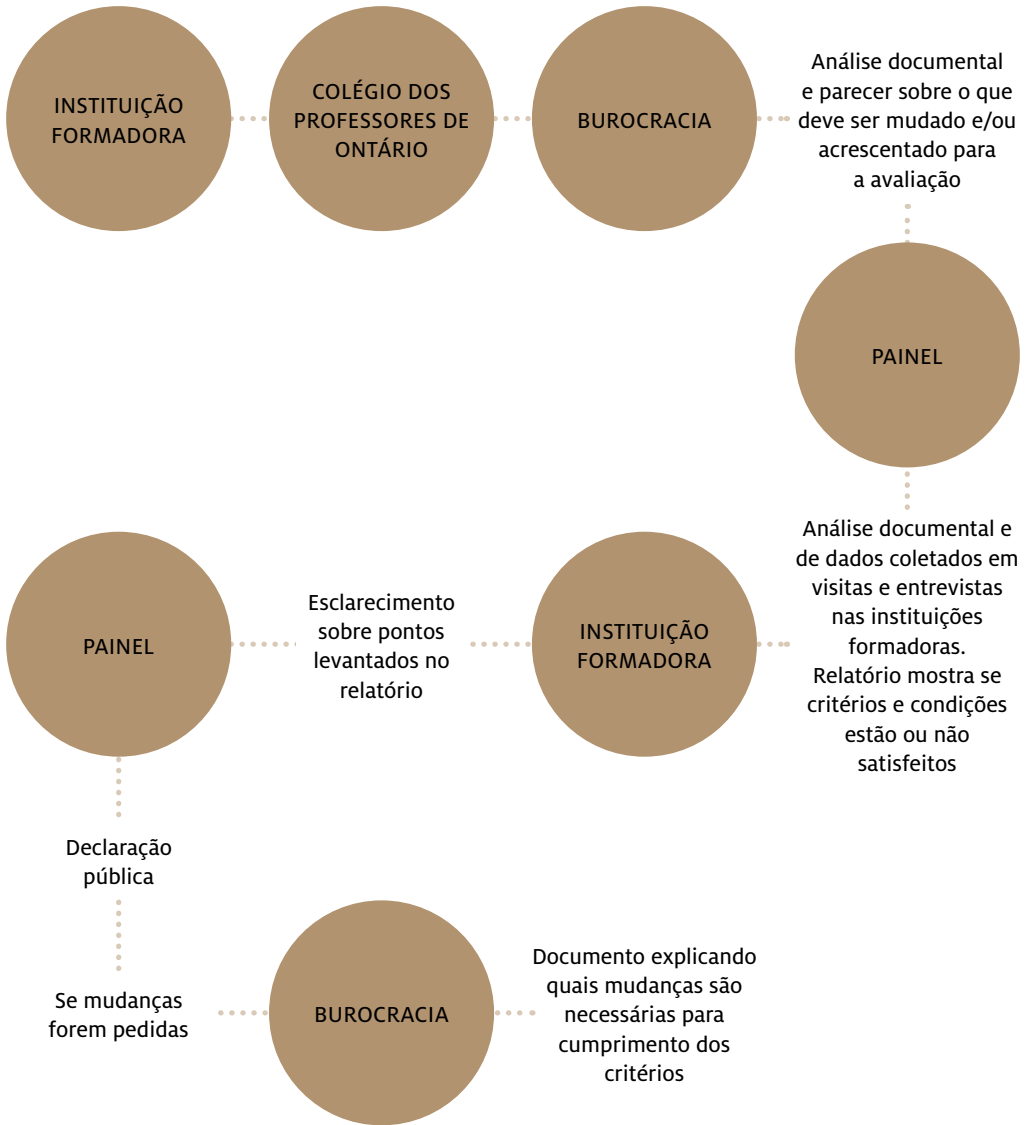
Um dos entrevistados apontou que o guia detalha os três componentes centrais dos programas, que são conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico e estratégias de ensino e contexto regulatório de Ontário. Segundo um dos entrevistados, eles se referem ao que é ensinado, a como é ensinado e ao contexto no qual o ensino está inserido. Para isso, o guia está dividido em: currículo de Ontário; uso de pesquisa educacional e análise de dados; dados, pesquisa e análise baseada em investigação (*inquiry-based research*) para responder à aprendizagem dos alunos; uso de tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem; teorias de ensino e aprendizagem e diferentes metodologias pedagógicas; gestão e organização da sala de aula; desenvolvimento da criança e do adolescente e períodos de transição; observação e avaliação; suporte aos aprendizes da língua inglesa; suporte aos aprendizes da língua francesa; pedagogia e avaliação para áreas específicas do currículo; suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais; saúde mental, dependência e bem-estar; legislação educacional e referenciais docentes; relacionamento profissional com colegas; conhecimento sobre o contexto de Ontário; perspectivas, culturas, histórias e modos de saber indígenas; políticas de acomodação linguística de Ontário; escolas seguras e acolhedoras/criação de um clima positivo nas escolas; comunicação e engajamento com as famílias; e estágio (ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2017). Há um detalhamento sobre cada uma dessas dimensões e as evidências que podem ser usadas para avaliar o alcance de cada uma.

Antes do começo do processo de acreditação há uma avaliação prévia em que os funcionários do colégio enviam um parecer à faculdade mostrando aspectos que podem ser mudados e melhorados. Quando o processo de acreditação é iniciado, a faculdade re-

mete um conjunto de documentos, como organização e estrutura do curso, programas das disciplinas, guias dos estágios e currículos dos professores. Em seguida é formado um painel, incluindo representante da faculdade, de outra faculdade que não tenha conflito de interesse (chamada de “amiga crítica”) e da profissão. O painel analisa como a documentação responde aos critérios, ou seja, se há alinhamento ao currículo, legislação e políticas da província, e depois visita a faculdade, onde passa uma semana entrevistando professores, estudantes e outras pessoas envolvidas no programa. A ideia, segundo relatado nas entrevistas, é triangular as informações sobre o programa.

O comitê elabora um relatório em que informa se os critérios e as condições estão ou não satisfeitos. Esse relatório é encaminhado ao diretor da faculdade, que pode esclarecer alguns pontos e certificar que todas as informações são verdadeiras. O material é então enviado ao comitê de acreditação, que discute, decide e publica uma declaração pública sobre se aquele programa atende ou não a esses 15 critérios. Segundo relatado nas entrevistas, não há nenhum caso em que o programa não tenha conseguido a acreditação, no entanto, em alguns foram exigidas mudanças. Nessas situações, segundo relatado nas entrevistas, o colégio escreve um documento de suporte sobre como os critérios podem ser alcançados com apoio da legislação e das regulamentações para mostrar de maneira clara o que é necessário mudar nos programas. A faculdade precisa descrever como está implementando as mudanças, e depois que elas se tornam públicas e visíveis o colégio retira as “condições”.

**FIGURA 1**  
**ETAPAS DO PROCESSO DE ACREDITAÇÃO EM ONTÁRIO (CANADÁ)**



Fonte: elaboração da autora.

Os ciclos de avaliação são realizados a cada sete anos, mas programas novos são analisados após um período mais curto. Se há mudanças nos programas, as faculdades devem comunicar ao colégio, que, em caso de mudanças mais significativas, precisa fazer sua reacreditação. Conforme relatado por um dos entrevistados, para dar suporte e assegurar que os programas cumpram as exigências e a legislação provincial, é importante que haja diretrizes claras e consistentes de modo que as faculdades consigam identificar nitidamente quais são seus objetivos. Além disso, o entrevistado apontou que o papel dos funcionários que dão apoio ao trabalho do painel e do comitê é central, já que são eles que organizam o material segundo esses critérios e determinações e apontam para as faculdades algumas mudanças necessárias para seu cumprimento.

### **3. MASTER OF ARTS IN CHILD STUDIES AND EDUCATION NA UNIVERSIDADE DE TORONTO**

Na formação inicial dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Universidade de Toronto (Instituto de Estudos da Educação de Ontário) oferta um modelo consecutivo, composto por um curso de graduação em uma área específica do conhecimento com duração de quatro anos, seguido por um mestrado em artes em estudos da criança e Educação (Master of Arts in Child Studies and Education) com duração de dois anos. No processo de admissão da Universidade de Toronto há uma combinação entre critérios acadêmicos e não acadêmicos. Além de concluir a graduação com determinado desempenho acadêmico, os candidatos devem ter experiências de trabalho (remuneradas ou voluntárias) com crianças. Eles também precisam ser aprovados em um processo de seleção que inclui análise do currículo e entrevistas (OISE, s/d).

O mestrado de artes em estudos da criança e Educação da Universidade de Toronto segue, conforme relatado pelos entrevistados, as políticas e a legislação provinciais, principalmente os critérios para acreditação e os referenciais docentes. Além disso, esse programa está ancorado em duas dimensões principais: o de-



envolvimento infantil e o bem-estar da criança, e a investigação e a reflexão. Destaca-se que esse é um dos poucos programas de formação inicial de professores a incluir um foco em pré-escola (*kindergarten*).<sup>3</sup>

### 3.1. CURRÍCULO

O programa da Universidade de Toronto tem duração de dois anos, combinando cursos que se referem aos conhecimentos específico e pedagógico, como “Teoria e currículo: matemática” e “Prática de Ensino” a aproximadamente 600 horas de prática. Nesse caso, o curso é composto por disciplinas de conhecimento específico e pedagógico, como introdução à língua inglesa e métodos de ensino de inglês para falantes de outras línguas”, e, no último ano, há o estágio nas escolas (OISE, s/d).

Esse programa é constituído por disciplinas e experiências nas escolas distribuídas em dois anos. Em ambos os anos os estudantes cursam disciplinas que buscam conectar a teoria e a prática e os conteúdos específicos e pedagógicos. Exemplos disso incluem as disciplinas chamadas fundamentos da investigação e projeto de prática profissional, que procuram ensinar em que consiste o saber docente. Segundo relatado pela coordenadora do programa, incluem “o que significa ser um profissional que reflete sobre a prática, coleta dados sobre seus alunos e sua docência, pensa e busca na literatura o que quer melhorar, volta para a sala de aula e aplica esses conhecimentos”. Nessa disciplina, um estudante, o “amigo crítico”, vai à escola na qual outro estudante está realizando o estágio para observar suas aulas e dar um *feedback* sobre o seu trabalho na sala de aula. Esse “amigo crítico” também avalia algumas estratégias desenvolvidas por outros estudantes, como métodos de avaliação, durante as aulas na universidade.

---

3. Os estudantes podem focar em anos iniciais, justiça social e Educação Especial, mas o título é igual. Há uma diferença na titulação relacionada ao foco em pesquisa ou prática, sendo que a única diferença está na disciplina de métodos. No foco em pesquisa, essa disciplina refere-se à metodologia de pesquisa e, no foco em prática, ao uso de dados e evidências na prática.

Além dessas disciplinas, esse programa usa a observação de maneira intensa e sistemática como parte fundamental da formação. No caso da formação em Educação Especial, os estudantes adquirem parte do conhecimento nas aulas, mas escolhem uma área específica de estudo para ter uma experiência prática nas escolas a partir da docência em salas de aula ou da tutoria de alunos com necessidades educacionais especiais. A observação também é promovida por meio do uso de vídeos nas aulas.

Os entrevistados mencionam que a prática ocorre de maneira mais intensa nas experiências nas escolas, mas também por meio do uso de estudos de casos e da discussão de situações reais e de instrumentos que dão suporte à docência, principalmente dos planos de aulas. Em relação a isso, um dos entrevistados relata que, em uma das disciplinas, o professor pediu para que os estudantes elaborassem portfólios mostrando três dimensões da docência que eles acreditavam ser importantes por meio de evidências coletadas nas suas experiências nas escolas e da discussão dos referenciais docentes nelas.

### 3.2. ESTÁGIO

As experiências nas escolas ocorrem no primeiro e no segundo anos. As chamadas “colocações” (*placements*) são realizadas no primeiro ano em três momentos, em escolas e salas de aulas diferentes. Nessas etapas, os estudantes ficam nas escolas às segundas e terças-feiras durante todo o dia e nas manhãs das quartas, quintas e sextas-feiras, cursando disciplinas no período da tarde. No segundo ano, os estudantes fazem o estágio, que tem duração de 13 semanas e é realizado no outono ou no inverno, sendo que no semestre em que não cumprem o estágio fazem o que é chamado de “semestre acadêmico”. Os estudantes permanecem nas escolas de segunda a quinta-feira durante todo o dia, o que, segundo a estudante entrevistada, é fundamental para que os alunos vejam os estudantes como professores, e para que os estudantes acompanhem a maior parte das atividades realizadas pelo professor supervisor. Nas sextas-feiras, os estudantes cursam um seminário focado na prática e na conexão entre teoria e prática para dar su-

porte à prática. Os coordenadores dos estágios participam do seminário em alguns momentos para discutir assuntos relevantes para o estágio, o que chamam de “conversa prática”. Os professores das escolas também participam do seminário discutindo alguns tópicos, como gestão da sala de aula, a partir das suas experiências práticas. Segundo a estudante entrevistada, o seminário é como uma experiência de desenvolvimento profissional, pois permite a reflexão e a discussão sobre as experiências que os estudantes estão tendo nas escolas.

As “colocações” e os estágios podem ser realizados na escola-laboratório vinculada ao Instituto de Estudos da Educação de Ontário e em escolas públicas em Toronto e no entorno. Os estudantes devem ter experiências em diferentes etapas do ensino, incluindo uma experiência em uma sala de Educação Infantil, uma em salas do 1º, 2º, 3º ou 4º ano do Ensino Fundamental e uma em salas do 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental. Os coordenadores de estágio consideram as preferências e as necessidades dos estudantes na escolha das escolas em que vão atuar a partir de um formulário que eles preenchem mostrando quais são as suas escolhas em relação à etapa do ensino e ao tipo de escola, ou seja, escolas com alunos em contexto socioeconômico mais baixo ou mais alto, que ofertam imersão em francês ou escolas indígenas, por exemplo. Ainda que levem em conta as preferências dos estudantes, não asseguram a alocação segundo essas opções, pois a ideia é que tenham experiências diferentes em etapas do ensino e comunidades diversas.

Segundo relatado pela coordenadora do estágio entrevistada, é muito comum que as parcerias com as escolas sejam feitas a partir de professores que se formaram no próprio programa de mestrado e que atuam nessas escolas e de diretores que já foram parceiros e que eventualmente mudaram de escola.

Os professores supervisores nas escolas devem ter pelo menos dois anos de experiência profissional e devem se candidatar para atuar como supervisores, mas não participam das decisões relacionadas às alocações. Apesar disso, segundo relatado nas entrevistas, há importante diálogo entre eles e os coordenadores ao longo dos estágios, principalmente se há problemas com os estu-

dantes ou se eles precisam de mais apoio. Segundo um dos entrevistados, a prioridade é dar suporte aos estudantes, mas caso necessário os professores supervisores também recebem ajuda. Além disso, uma vez por ano, há um *workshop* para os professores supervisores discutirem mentoria.

Durante o estágio, os professores supervisores transferem responsabilidades para os estudantes de maneira gradual. Segundo a professora da escola entrevistada, “não é sempre igual, alguns estudantes são bem fortes, outros precisam de um suporte maior, então eu não faço as mesmas coisas sempre, depende do estudante”. Ainda que haja diferenças, em algum momento os estudantes assumem a docência por uma semana, sendo responsáveis por todo o planejamento, docência, transições e gestão de sala de aula, por exemplo. Conforme relatado pela entrevistada: “Eu fico [...] dando suporte, eu ainda estou trabalhando com os alunos em grupos pequenos, mas eles estão fazendo todo o trabalho de docência”. Ainda, “quando eles estão dando aulas, eu não gerencio o comportamento dos alunos, eu quero que eles façam isso. Então, quando eles estão dando aulas, eles têm que assegurar que os alunos estejam engajados e têm que responder e lidar com as coisas que acontecem, prestar atenção ao tempo, em quando devem fazer os momentos de transição [...], estão aprendendo o ritmo da sala de aula e como gerenciar o comportamento dos alunos quando a aula não segue esse ritmo”.

Segundo a professora supervisora entrevistada, é importante que os alunos aprendam as competências relacionadas ao gerenciamento da sala de aula. “Nós não podemos ensiná-los como ensinar cada componente do currículo, eles terão que desvendar o conteúdo do currículo quando se tornarem professores, mas, para mim, eles precisam aprender a planejar aulas, eles me mandam seus planos antes das aulas, e eu dou um *feedback*, eles o modificam e quero que aprendam como ser flexíveis, por exemplo, quando estão numa situação que não está indo bem, se têm uma ideia diferente ou precisam mudar suas aulas para atender às necessidades dos alunos.” Além disso, para ela é importante que eles aprendam a construir um senso de comunidade dentro da sala de aula, incluindo decisões sobre qual tipo de comunidade

querem formar e como vão incentivar os alunos a ser gentis uns com os outros.

Durante as “colocações” e o estágio, os coordenadores de estágio realizam observação dos estudantes nas escolas. No primeiro ano, eles fazem uma observação em cada uma das três experiências; no segundo ano, fazem duas observações, e se precisam de mais suporte, fazem observações adicionais. Durante a observação, os coordenadores preenchem um formulário apontando quais são os sucessos dos estudantes, seus desafios e aprendizados-chave e conversam com eles sobre essa avaliação. É importante apontar que os coordenadores do estágio trabalharam como diretores ou professores, facilitando o estabelecimento de parcerias com as escolas, a legitimidade das suas visitas e sua capacidade de dar assistência e suporte aos estudantes.

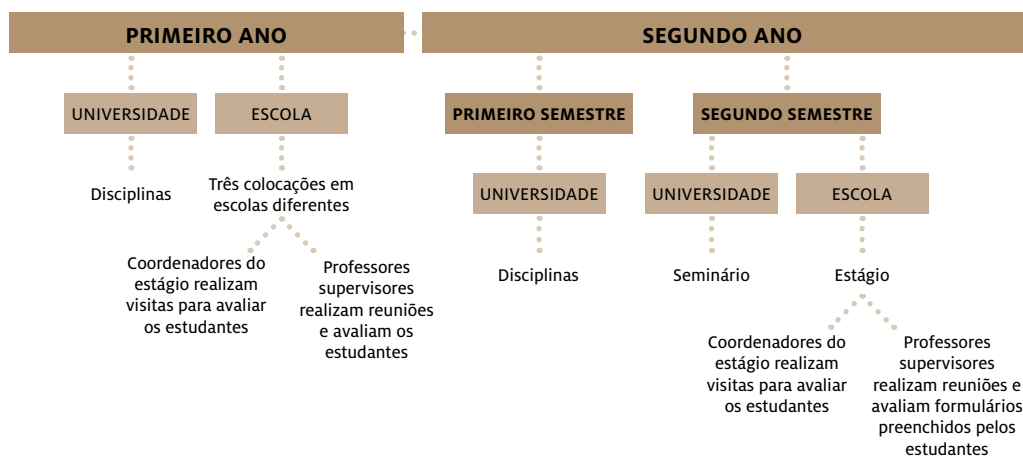
Apesar das observações e do *feedback*, os coordenadores do estágio não avaliam o desempenho dos estudantes, o que cabe aos professores supervisores das escolas, que o fazem com base em formulários preenchidos em dois momentos, no meio e no final do estágio. Nesses documentos, os estudantes apontam quais demandas relacionadas à docência e ao trabalho fora da sala de aula já foram atendidas, como elaboração de *newsletter*, formas de relacionamento com os pais, planejamento de uma visita de campo com os alunos, uso de tecnologia e de avaliações, por exemplo, e fazem uma autoavaliação, em que escrevem como estão se desenvolvendo. Os professores supervisores comentam as expectativas e a autoavaliação.

Além disso, ao longo das experiências nas escolas, os professores supervisores fazem anotações mais detalhadas e as discutem com os estudantes em reuniões no horário de almoço ou após as aulas. Em alguns casos, os professores mandam suas anotações para que os estudantes tenham o registro do que precisam melhorar e desenvolver. A professora entrevistada aponta que tenta dar *feedback* ao longo das aulas e conversa com os estudantes sobre o que ela está pensando em fazer, suas reflexões e decisões. “Eu quero”, ela diz, “que eles comecem a pensar como professores, então quero que saibam o que eu estou pensando para que eles pensem que podem pensar nessas coisas também”. Ainda, “como

um professor, você está tomando decisões e se engajando no que está acontecendo, ainda que você faça um planejamento, você não tem certeza se é aquilo que vai acontecer, então eu prefiro que o *feedback* e a conversa aconteçam todo o tempo, e não só às quintas-feiras às três horas da tarde; eu quero que seja constante”. A estudante entrevistada aponta que o papel do professor supervisor foi central na sua formação a partir do estabelecimento de uma boa comunicação e de *feedbacks* construtivos. A supervisão estruturada com suporte e mentoria permitiu o seu desenvolvimento em questões centrais para sua formação, como planejamento da disciplina, estratégias de ensino, processos de aprendizagem, motivação e comportamento dos alunos.

Sistematicamente, temos:

**FIGURA 2**  
**ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA DE MESTRADO DE ARTES EM ESTUDOS DA CRIANÇA E EDUCAÇÃO (UNIVERSIDADE DE TORONTO)**



Fonte: elaboração da autora.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Canadá adota um modelo descentralizado de formação inicial em que não há regulação nacional, apenas provincial. Em Ontário, isso ocorreu a partir da criação de uma instituição provincial responsável pelos processos de regulamentação, acreditação e avaliação dos programas que possui algum grau de autonomia em relação ao governo provincial e às universidades. A existência dessa instituição autônoma também é fundamental para promover uma articulação maior entre a formação inicial e a carreira docente. A mesma instituição é responsável pela regulação da formação inicial, da formação continuada e da carreira docente. Isso facilita o aumento da coerência entre as diferentes etapas da formação e da carreira docente e a redução de rupturas entre elas. Os referenciais docentes, por exemplo, foram desenvolvidos por essa instituição e são usados como um dos critérios para a acreditação dos programas de formação inicial e continuada e para orientação da carreira docente.

Além disso, outras mudanças foram centrais na trajetória da formação inicial de professores. A primeira delas foi a transferência da formação inicial de professores para as universidades, importante para o reconhecimento da profissão docente e o fortalecimento das faculdades de Educação. No entanto, isso produziu uma dissociação entre teoria e prática, sendo que a teoria ganhou importância em relação à prática, e uma fragmentação do currículo em função da lógica departamental. Para superar tais desafios, algumas mudanças relacionadas à estrutura e à organização dos programas foram adotadas nas últimas décadas. Uma delas se refere à busca por maior profissionalização do professor por meio da criação de mais cursos de mestrado, por exemplo. No caso analisado, houve a criação de um curso de mestrado com duração de dois anos, mas em outras instituições há a oferta de um curso de graduação em Educação com duração de dois anos que é iniciado após a conclusão de um curso de graduação com duração de três ou quatro anos.

Essas mudanças também buscaram dar maior centralidade à prática. No caso analisado, a prática está presente nos dois anos do mestrado e ocorre por meio do uso de diferentes métodos, como observação e estudos de caso, concentrando-se nas expe-

riências nas escolas por meio das “colocações” e do estágio. Essas experiências são realizadas ao longo dos dois anos para que o estudante possa ter a experiência, refletir sobre a sua prática e aprimorá-la com o suporte das disciplinas, principalmente nos seminários e outras disciplinas que buscam promover essa reflexão. Esse modelo permite que os estudantes reflitam sobre a prática nos seminários, enquanto estão tendo as experiências nas escolas, discutindo questões e desafios do cotidiano nas escolas, como instrumentos de avaliação e gestão da sala de aula, e também reflitam sobre a prática entre esses períodos. Além disso, esse modelo permite que os estudantes tenham experiências em escolas em contextos diferentes.

Outra característica importante da prática nas escolas no programa analisado é que os estudantes vão incorporando progressivamente as responsabilidades do professor, até que no final do estágio eles assumem a docência de um determinado número de aulas sequenciais. Há outras atividades previamente definidas que os estudantes precisam realizar durante as experiências nas escolas, incluindo algumas que envolvem atuação fora da sala de aula, com outros profissionais da Educação da escola, famílias e comunidade. No que se refere à avaliação, em ambos os casos os estudantes recebem *feedbacks* ao longo da realização do estágio e avaliações em momentos preestabelecidos.

A articulação entre a teoria e a prática e entre os conteúdos pedagógicos e específicos ocorre por meio do uso sistemático da observação, da docência e da reflexão sobre a docência. Isso foi promovido com o aumento da duração das experiências nas escolas, a inclusão de disciplinas que integram esses conteúdos e a adoção do sistema de ciclos que intercalam a prática nas escolas e as disciplinas na universidade. Isso, além de assegurar coerência entre os programas, principalmente entre a prática e as disciplinas, e maiores oportunidades de conectar seus componentes, resulta na formação de profissionais que tenham um repertório de práticas mais rico, dominem competências profissionais e sejam reflexivos e investigativos a partir do uso de evidências, principalmente as necessidades dos alunos e os contextos educacionais e socioeconômicos nos quais estão inseridos.





# O curso de pedagogia da Universidade Diego Portales, Chile

PAULA LOUZANO

CRISTIÁN COX

JULIA MARFÁN

ARIANE FARIA DOS SANTOS

## INTRODUÇÃO

A crescente preocupação no Chile, desde os anos 1990, com a qualidade da formação inicial de professores se traduz na construção e na implementação de políticas voltadas para sua regulamentação e melhoria, a saber: os Padrões para Formação Inicial de Professores (Estándares para la Formación Inicial Docente, 2001, em processo de atualização); o Marco para o Bom Ensino (Marco para la Buena Enseñanza, MBE, 2003, atualizado em 2017); a Comissão Nacional de Acreditação (2007-2009); e a Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente, 2016). Esses instrumentos servem de referência para as avaliações aplicadas tanto aos futuros professores (Prova Nacional de Diagnóstico da Formação Inicial Docente – Prueba Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente) como aos profissionais em serviço e às instituições formadoras, que passam por processos de acreditação permanentes e obrigatórios. Também foram criados sistemas de apoio e incentivo para dar suporte a essas mudanças. Além disso, o governo central forneceu recursos para o desenvolvimento de projetos de melhoria institucional (PMIs) para faculdades de Educação que se adiantaram à obrigatoriedade dessas políticas.

Este capítulo examina uma experiência bem-sucedida de formação inicial de professores no Chile: o curso de pedagogia da Universidade Diego Portales (UDP). A instituição se insere no ambiente de crescente regulamentação e apoio por meio de um conjunto de políticas e normas do governo central que tem por objetivo melhorar a qualidade do sistema de formação de professores no país e valorizar a profissão docente. A UDP redesenhou e fortaleceu seu programa de formação, reorientando-a com um currículo baseado na prática (*practice based*) e alinhando-se à experiência internacional no campo.

O estudo de modelos de formação docente em um país latino-americano, cujo contexto é similar ao brasileiro, orientados por um conjunto de políticas e incentivos que produziram maior qualidade, contribui para o debate da formação inicial de professores no Brasil e para a discussão sobre as políticas relacionadas à docência. Tanto o Chile como o Brasil apresentam grandes desigualdades nas oportunidades educacionais de crianças e jovens, e são países onde o *status* da profissão docente é baixo. Este capítulo detalha as políticas de formação inicial no Chile e em que medida elas influenciaram as escolhas, o desenho e a implementação dos cursos de formação inicial de professores. Em seguida, descreve e analisa o programa da UDP do ponto de vista de sua base conceitual e principais características e conclui com um conjunto de recomendações.

## **1. AS RECENTES MUDANÇAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CHILE**

Os Padrões para Formação Inicial de Professores, o Marco para o Bom Ensino (MBE), os Critérios de Acreditação para Programas de Pedagogia e a Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente se complementam e representam, em conjunto, o modo como o Chile buscou valorizar e melhorar a qualidade da docência no país. Tais reformas foram inicialmente influenciadas por um relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que na década de 1990 concluiu que os maiores problemas educacionais chilenos estavam relacionados à pre-

cariedade da formação de professores da Educação Básica, à escassez de profissionais e à falta de articulação da linha de formação oferecida aos futuros professores com a prática (COX, 2016).<sup>1</sup> Em outras palavras, a maior fragilidade do sistema estava concentrada nos professores – tanto os que se encontravam na ativa e não estavam à altura do novo currículo como os estudantes em formação, pois as faculdades de Educação não desenvolviam neles as habilidades necessárias para ensinar segundo os novos padrões curriculares. A partir daí, esses aspectos têm estado na base de uma série de iniciativas de políticas educacionais, mais especificamente as de formação docente. Com isso, formar-se para ser um educador no Chile hoje é um processo muito mais exigente do que há algumas décadas.

O Programa de Fortalecimento da Formação Inicial de Professores nasceu no contexto da reforma educacional de 1996 e teve abrangência nacional. Seu objetivo era melhorar a qualidade do ensino e aumentar o número de estudantes que ingressavam e se graduavam em programas de formação docente em todo o país. Foi executado em quatro anos (1998-2001), com financiamento do Ministério da Educação (Mineduc), e teve dois eixos centrais. Um deles consistiu no fortalecimento da formação inicial de professores em 17 universidades participantes, em quatro frentes: mudança curricular; aperfeiçoamento do corpo acadêmico; melhoria de infraestrutura e equipamentos destinados ao ensino; e melhoria da qualidade dos estudantes. Seu impacto nas faculdades de Educação foi grande, já que incluiu bolsas de estudo (na época todo o Ensino Superior chileno era pago) para os melhores alunos do Ensino Médio, com o objetivo de financiar seus estudos em cursos de pedagogia e licenciatura. No segundo eixo, buscou a inter-relação dos componentes teóricos do currículo com a capacitação prática, incorporando o estágio supervisionado desde o início e procurando construir uma melhor articulação com as escolas de Educação Básica com base em uma tríade: estudante ou professor em forma-

---

1. Sobre as políticas pós-1990 relativas à formação de professores no Chile, ver também: Avalos (2014); Cox; Meckes; Bascopé (2014).

ção; supervisor universitário e docente ou mentor da escola, que acompanham os futuros professores em sua jornada formativa; e iniciativas de capacitação para esses dois profissionais.

O programa Melhoria da Qualidade e Equidade do Ensino Superior (Mecesup) é uma iniciativa do Estado para fortalecer diferentes dimensões da Educação universitária. Após o projeto de fortalecimento da formação inicial de professores no final dos anos 1990, as faculdades de Educação passaram a participar do Mecesup, cujo objetivo se baseia na renovação curricular e em competências específicas para a formação de professores para o primeiro ciclo do Ensino Básico, especializando-os em uma ou duas áreas de aprendizagem desse nível de ensino: linguagem, matemática, ciências naturais ou ciências sociais. Participaram a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Chile, a UDP, a PUC de Valparaíso, a Universidade de Concepción, a Universidade de Tarapacá, a Universidade do Bío Bío e a Universidade Católica de Temuco. Esse projeto permitiu que essas instituições trabalhassem em consórcio, fortalecessem suas competências curriculares e desenvolvessem propostas de formação de especialização disciplinar para professores do 1º ao 6º ano.

O MBE foi criado pelo Ministério da Educação com o objetivo de estabelecer critérios para avaliar o desempenho dos docentes do sistema escolar. É um conjunto de padrões e indicadores organizados de acordo com os ciclos do processo de ensino, “desde o planejamento e preparação do ensino à criação de ambientes propícios à aprendizagem, ao ensino em si, à avaliação e à reflexão sobre a própria prática docente, necessários para fornecer *feedback* e enriquecer o processo” (CHILE, 2008, p. 7, tradução nossa). O marco tem quatro domínios, cada um composto por um conjunto de parâmetros que especificam um desempenho docente de qualidade.

Apesar de não ser dirigido especificamente às faculdades de Educação, esse instrumento impactou a formação inicial, sobretudo na Faculdade de Educação da UDP e na da PUC-Chile, na medida em que descreve detalhadamente, por meio de seus indicadores, o que é uma prática de ensino de qualidade. Tornou-se, portanto, uma referência para aqueles conteúdos do programa de formação

vinculados ao fazer pedagógico (currículo, planejamento, avaliação, gestão de sala de aula etc.), proporcionando-lhes coerência e articulação explícita com os estágios supervisionados. Além disso, permitiu homogeneizar o discurso pedagógico dos professores e educadores chilenos adotando expressões e conceitos comuns, especificando seu significado prático para que se tornassem convencionais, tais como “criação de um ambiente propício para a aprendizagem” e “ensino para a aprendizagem de todos os alunos” (CHILE, 2008, tradução nossa), ou mesmo o significado prático dos próprios níveis de desempenho relacionados à avaliação docente: “excelente”, “competente”, “básico” e “insuficiente”.

No que se refere aos critérios para a avaliação da formação de professores, como apresentado no capítulo 2, a responsabilidade é da Comissão Nacional de Acreditação (Comisión Nacional de Acreditación, CNA), por meio de critérios alinhados com o MBE e com perfis de saída, cujo cumprimento é obrigatório. O Centro de Formação, Experimentação e Investigação Pedagógica (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP), ligado ao Ministério da Educação, publicou em 2011 as normas orientadoras para o perfil de saída nos cursos de formação inicial de professores, incluindo o de pedagogia. Elas foram desenvolvidas pelos centros de pesquisa educacional de excelência das duas principais universidades do país, a do Chile e a PUC-Chile, em consulta com acadêmicos da maioria das instituições de Ensino Superior que formam professores no país, entre elas a UDP. O objetivo desses padrões foi determinar o que cada professor de pedagogia deve conhecer e saber fazer em sala de aula e especificar as atitudes profissionais que ele precisa desenvolver desde a formação inicial. Buscou-se construir uma referência nacional compartilhada pela comunidade educativa mostrada por meio de conhecimentos, habilidades e competências que têm de ser ensinados aos futuros professores durante o curso de formação nas diversas universidades. Cinco anos após a publicação desse documento, sob as disposições da Lei nº 20.903, que criou o Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente (Sistema de Desarrollo Profesional Docente do CPEIP), iniciou-se uma atualização das normas a fim de lhes proporcionar maior uniformidade em termos

de conteúdo, profundidade, extensão e estrutura, avançando na legitimidade que têm perante as instituições formadoras do país.<sup>2</sup>

Tais parâmetros foram os principais aspectos das normas que atingiram a nova proposta de formação de professores de Educação Básica na UDP: focalização das áreas curriculares centrais (linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais), com aumento significativo do número de cursos disciplinares; diminuição dos denominados “cursos de fundamentos” (as áreas de filosofia, história e sociologia da Educação, por exemplo, deixaram de ser obrigatórias para se tornar opcionais); aumento das atividades práticas curriculares com maior permanência nos centros educacionais; e priorização das habilidades de redação acadêmica, que são posteriormente medidas na prova Inicia (avaliação diagnóstica realizada ao final da formação inicial de professores) e na Avaliação Nacional Diagnóstica da Formação Inicial Docente (Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente, END). Esses padrões aproximaram as faculdades de Educação do currículo escolar, fazendo com que seus cursos passassem a preparar de fato os futuros professores para ensinar seus conteúdos e habilidades. Em alguns casos, os cursos relativos ao ensino de linguagem e matemática replicaram os eixos presentes no currículo escolar.

Mudanças relacionadas ao fortalecimento dos mecanismos de avaliação de egressos e de professores também tiveram implicações na formação inicial. Na busca da melhoria do sistema nacional de Educação, o Chile tem se preocupado, há décadas, com a mensuração dos resultados da aprendizagem e, mais recentemente, com a avaliação do desempenho dos docentes. À avaliação daqueles que estão na ativa, regulamentada por lei desde 2004 (Lei nº 19.961), foi acrescentada em 2008, ao final da formação inicial de professores, a prova Inicia, que atualmente se chama END. O propósito era verificar a qualidade da formação inicial de professores em um contexto de desregulamentação do Ensino Superior em todas as áreas profissionais que afetou a qualidade dos professores no país,

---

2. Essa atualização ainda está em andamento em 2019.

dados a diversidade e a disparidade das instituições que os formavam. Teve como objetivos: entregar às universidades informações diagnósticas sobre a qualidade da formação de seus graduados em licenciaturas e pedagogia; fornecer informações aos egressos dos programas pedagógicos quanto a sua aprendizagem na graduação; identificar os pontos fortes e fracos da formação de professores a fim de orientar o desenho de políticas públicas para sua melhoria; e promover a valorização profissional e social dos docentes.

Empregada entre 2008 e 2015, a prova Inicia foi de caráter voluntário; portanto, não teve consequências para os professores nem para as instituições que a ela aderiram, como foi o caso da UDP. Contudo, ajudou a delinear um panorama da formação inicial de professores no Chile e impactou a opinião pública ao revelar os baixos desempenhos obtidos nas diferentes edições e pela baixa participação, que caiu ao longo dos anos. A partir de 2011, a prova foi alinhada aos parâmetros orientadores do perfil de saída dos cursos de licenciatura e pedagogia, o que deu maior consistência às leis que regulamentavam a formação inicial. Três aspectos eram medidos pela prova Inicia: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e habilidades de comunicação escrita. Algumas universidades, como a UDP, atuaram para convencer seus estudantes recém-graduados a realizá-la e também a conhecê-la e assumi-la como um desafio do país. Houve esforços para divulgar os conteúdos do teste e garantir que os cursos efetivamente preparassem os estudantes para os conhecimentos e as habilidades avaliados.

Além dessas mudanças, a Lei do Sistema de Desenvolvimento Profissional Docente de 2016 (Lei nº 20.903) afetou a formação em âmbito nacional. Seu objetivo é “contribuir para a melhoria contínua do desempenho profissional dos professores, atualizando e aprofundando seu conhecimento disciplinar e pedagógico, a reflexão sobre a prática profissional, com especial ênfase na implementação de técnicas de colaboração com outros professores e profissionais, bem como o desenvolvimento e fortalecimento de competências para inclusão educacional” (Lei nº 20.903, 2016, Sistema de Desarrollo Profesional Docente, Ministerio de Educación, artigo 11, tradução nossa). Embora se concentre na prática profissional, a lei fornece uma visão sistêmica da formação ini-



cial, aumenta os requisitos de entrada e inclui uma série de indicações ligadas à qualidade formativa dos cursos de graduação, na medida em que prepara os futuros professores para um sistema que exige um crescente desenvolvimento profissional. Ela substituiu a prova Inicia por duas instâncias avaliativas, uma no início do curso, de responsabilidade de cada universidade, e outra um ano antes de seu término, de caráter nacional, aplicada de maneira padronizada pelo Ministério da Educação por meio do CPEIP. Ambas são obrigatórias para as instituições formadoras, sendo requisitos para obter acreditação, e têm um duplo propósito: fornecer acompanhamento aos estudantes que querem ser professores e melhorar os processos de formação das instituições. Estas devem considerar os resultados das avaliações no diagnóstico que fazem para solicitar os fundos para melhoria institucional que o Ministério da Educação promove, bem como devem explicar os resultados obtidos e os planos de remediação nos processos de acreditação de seus diferentes programas.

A bolsa de estudos Vocación de Professor (Vocación de Profesor), implementada em 2011, destina-se a estudantes que se inscrevem pela primeira vez em um programa de formação docente. Financia toda a sua formação e foi criada pelo Ministério da Educação com o objetivo de atrair os melhores alunos do país para estudar pedagogia e fortalecer seus programas. O principal requisito é a pontuação obtida no teste de seleção para a universidade, que é de 100 pontos sobre a média nacional da Prova de Seleção Universitária (Prueba de Selección Universitaria, PSU), equivalente chileno do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) brasileiro. Como contrapartida, uma vez obtido o título profissional, o beneficiário deve trabalhar por pelo menos três anos em um estabelecimento público.

Por fim, os Programas de Melhoria Institucional (PMI), implementados pelo Ministério da Educação, visam melhorar a formação inicial de professores para alcançar altos padrões de qualidade. Para isso, as instituições formadoras participantes estabelecem um acordo de desempenho, pelo qual se comprometem a alcançar determinadas metas e indicadores de qualidade, e o ministério lhes fornece recursos financeiros. No caso da UDP, a Faculdade de Educação assinou um acordo de desempenho para implementar

o PMI “Professores para o século 21” durante o período de 2012 a 2015. Seu objetivo era “melhorar a experiência e os resultados de aprendizagem dos estudantes de graduação e fortalecer as capacidades acadêmicas da Faculdade de Educação da UDP, contribuindo com graduados de excelência para o sistema educacional do país e com influência no debate educacional”<sup>3</sup> (tradução nossa). Os objetivos propostos para a faculdade foram amplamente alcançados, entre eles a implantação de testes aos estudantes para diagnosticar suas condições de entrada na vida universitária (perfil de entrada), a oferta de apoio durante a graduação e a criação de um sistema de monitoramento para a aprendizagem e a retenção de estudantes. Todos foram essenciais para os resultados positivos alcançados pela UDP.

Outro avanço associado ao PMI foi o significativo reforço do corpo acadêmico nas áreas de ciências sociais, matemática, ciências naturais e coordenação da formação prática, o que se refletiu na contratação de quatro professores em período integral. Por fim, é importante ressaltar que as iniciativas desenvolvidas no âmbito do PMI foram continuadas e incorporadas aos processos internos e às definições orçamentárias da faculdade, o que explica a sustentabilidade do projeto e o apoio institucional.

## 2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE DIEGO PORTALES

A Universidade Diego Portales (UDP) foi fundada em 1982, e a Faculdade de Educação, em 2008, para implementar programas de excelência na formação inicial e continuada de professores baseados em evidências de aprendizagem e apoiados em boas práticas de ensino e nas contribuições da pesquisa educacional nacional e internacional. Sua missão inclui contribuir para a Educação chilena por meio do desenvolvimento profissional e da formação contínua de docentes e gestores, da pesquisa acadêmica e da presença pública em debates sobre os desafios educacionais.

---

3. Convênio de desempenho Universidade Diego Portales – Faculdade de Educação “Professores para o século 21”, 2012-2015.

A faculdade oferece seis programas de formação de professores: licenciaturas em história e ciências sociais, em espanhol e em inglês; cursos de formação voltados para professores de Educação Infantil e Educação Especial; e o curso de pedagogia voltado para professores do 1º ao 6º ano. A instituição mantém relacionamento colaborativo com importantes centros de formação inicial de professores no mundo, como a Universidade Monash (Austrália), o Teachers College, o Wheelock College, a Universidade de Western Washington, a Universidade de Nova York e a Universidade de Stanford (dos Estados Unidos). Dessa forma, mantém-se atualizada sobre as inovações implementadas no mundo e se baseia na experiência internacional para revisar permanentemente seus programas de formação. Essa colaboração traz resultados positivos, como a visita de especialistas internacionais que contribuem para a melhoria dos programas e oferecem seminários para estudantes e acadêmicos. Existem ainda quatro centros de pesquisa e extensão, além de programas de doutorado e mestrado.

A faculdade adota um modelo de formação inicial centrada na prática, o que envolve um relacionamento colaborativo e de longo prazo com os Campos Pedagógicos Prioritários (CPP), compostos por redes de escolas públicas e privadas que recebem os estudantes universitários para estágios práticos.

## 2.1. PERFIL DE ENTRADA E SAÍDA

A UDP trabalha com o conceito de perfil de entrada<sup>4</sup>, que corresponde ao conjunto de resultados de aprendizagem obtidos pelos ingressantes a partir de dois componentes. O primeiro se refere à aprendizagem esperada subjacente às disciplinas do primeiro ano; o segundo, à aprendizagem identificada nos alunos a partir de processos diagnósticos aplicados aos diferentes cortes de ingresso. É importante esclarecer que o perfil de entrada não é uma ferramenta para a seleção de estudantes para ingressar na univer-

---

4. DIRECCIÓN de Desarrollo Curricular y de Carrera. *Guía para la formulación del perfil de ingreso*. Vicerrectoría Pregrado UDP, 2018. p. 1-2.

sidade, e sim um diagnóstico *a posteriori* que é feito com base nos estudantes que entram pelo processo tradicional (nota na PSU).

A criação de um perfil de entrada permite que a faculdade organize melhor o processo formativo de seus estudantes, na medida em que estabelece um ponto de partida que norteará o desenvolvimento da trajetória curricular deles para que se possam atingir os resultados de aprendizagem do perfil de saída. Esse processo é bastante importante para os cursos de formação de professores, visto que as instituições são monitoradas e avaliadas por sua própria capacidade de supervisionar, acompanhar e apoiar seus alunos em seu percurso formativo.

Com base no processo de diagnóstico do perfil de entrada, os programas de pedagogia identificam lacunas e pontos fortes na aprendizagem de seus novos estudantes, o que os ajuda a contextualizar os níveis de desempenho esperados para o primeiro ano, além de orientar a implementação de mecanismos de apoio diretamente relacionados a suas necessidades. É uma ferramenta curricular que permite melhorar os indicadores acadêmicos ao estabelecer uma ponte entre os conhecimentos prévios e as demandas do primeiro ano, evitando assim a evasão e a repetência.

Além disso, a legislação educacional chilena estabelece que os programas de formação inicial de professores realizem duas avaliações diagnósticas: uma no início e outra no final do processo de formação. A primeira avaliação, feita no início do curso, é elaborada e aplicada pela instituição formadora. Seus resultados devem ser utilizados pelas universidades para estabelecer mecanismos de acompanhamento e nivelamento para os ingressantes. No caso dos alunos de pedagogia da UDP, os estudantes de 1º ano são submetidos nos primeiros dias de aula à prova diagnóstica de matemática e à prova diagnóstica de alfabetização acadêmica. A primeira avalia o conhecimento matemático (nos eixos números, geometria, dados e probabilidade e álgebra) e habilidades de raciocínio lógico-matemático. Foi desenvolvida pela equipe de matemática da Faculdade de Educação com apoio de especialistas em ensino da disciplina do Centro de Modelamento Matemático da Universidade do Chile. Esses conhecimentos e habilidades constituiriam a base para um bom desempenho nos diferentes cursos

de matemática que compõem o currículo de pedagogia. A segunda visa medir a capacidade do aluno de produzir textos argumentativos escritos no campo acadêmico. A rubrica de avaliação é composta por indicadores de estrutura e coerência textual, ortografia, léxico, recursos de nível gramatical, estrutura de parágrafos e capacidade de transformação do conhecimento em texto escrito, e esse conjunto de indicadores é agrupado em duas dimensões: construção de significados e convenções da língua.

Com base nos processos de diagnóstico, a Faculdade de Educação espera identificar lacunas e pontos fortes na aprendizagem dos estudantes, a fim de contextualizar os professores do primeiro ano e orientar a implementação de mecanismos de apoio diretamente relacionados às necessidades educacionais identificadas de maneira personalizada. Há tutorias acadêmicas voltadas para estudantes do primeiro ano que apresentaram baixo desempenho no primeiro semestre. Elas são realizadas em pares e se concentram na inserção dos novatos na vida universitária (uso do tempo, hábitos de estudo, o emprego de recursos da UDP e da faculdade, entre outros). Os tutores podem ser alunos no final de sua trajetória acadêmica ou professores da faculdade. Há plantões de escrita e de matemática nos quais é oferecido apoio individual (pontual ou contínuo) aos estudantes de todos os programas e cortes, em geral utilizados para preparar as tarefas dos cursos ou tirar dúvidas. Há *workshops* específicos focados em pontos nos quais os alunos tiveram pior desempenho nos testes de diagnóstico de matemática e escrita acadêmica. E há intervenção nos cursos para melhoria da escrita acadêmica, junto aos professores universitários, em especial de 1º ano, para ajudá-los a desenvolver nos estudantes, além de conhecimentos e habilidades de sua matéria, capacidade de leitura e escrita acadêmica, incorporando essas habilidades e um conjunto de suportes nas atividades oferecidas por esses professores.

O curso de pedagogia incorpora uma segunda avaliação para medir o progresso da escrita acadêmica dos estudantes no final do 2º ano (quarto semestre), e a aprovação nela faz parte dos requisitos para a graduação no programa.

Em relação ao perfil de saída, espera-se que um professor formado em pedagogia pela UDP domine o conhecimento discipli-

nar e didático das disciplinas do currículo escolar chileno, saiba como aprendem e quais são as características do desenvolvimento das crianças em cada ciclo e seja capaz de promover um ensino de qualidade. Além disso, esse profissional deve conseguir articular a teoria e a prática, tomar decisões baseadas em evidências e nos resultados das avaliações de seus alunos, retroalimentando os processos de ensino e tomando decisões em sala de aula que garantam oportunidades de aprendizagem para todos. Um docente formado pela UDP deve também saber trabalhar em equipe e estabelecer bons relacionamentos interpessoais, mostrando capacidade de criar parcerias com as famílias de seus alunos e de contribuir para o desenvolvimento do projeto pedagógico de sua escola. Por último, ele deve estar comprometido com sua profissão e motivado para manter a atualização permanente de seu conhecimento pedagógico e dos conteúdos que ensina, além de conhecer e opinar sobre os desafios e problemas mais relevantes da Educação com base em valores como direitos humanos e justiça social, de maneira consistente com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva.

Esse perfil de saída se expressa em competências divididas em três dimensões, descritas abaixo:

#### Dimensão I: entendimento do fenômeno educacional

Ter a capacidade de coletar, compreender e atualizar informações com base nos conhecimentos disponíveis no campo da Educação, para apoiar o desempenho profissional de diferentes áreas do conhecimento: analisar as políticas educacionais referentes ao ciclo da Educação Básica, suas condições de geração e seu impacto no desenvolvimento da qualidade e equidade educacional; construir opiniões baseadas em evidências sobre os principais desafios e dilemas enfrentados pela Educação chilena, particularmente no campo da Educação Básica; e sustentar sua reflexão sobre a Educação com enfoque nos direitos humanos e na justiça social de maneira consistente com o desenvolvimento de uma sociedade democrática e inclusiva.

## Dimensão II: ensino de qualidade para a aprendizagem de todos os alunos

Ter a capacidade de dominar as ferramentas profissionais e demonstrar as disposições necessárias para um bom desempenho docente, incluindo: saber como os alunos aprendem e conhecer as características do desenvolvimento dos alunos da Educação Básica; analisar, compreender e utilizar o Currículo Nacional da Educação Básica e seus principais instrumentos; dominar o conhecimento disciplinar e didático, em diálogo com os padrões de formação inicial de professores da Educação Básica; planejar e implementar unidades de ensino baseadas em conhecimentos disciplinares e didáticos coerentes com o currículo, considerando as características do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos do Ensino Básico; conhecer estratégias e instrumentos variados para avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos, usando os resultados para retroalimentar os processos de ensino e aprendizagem; demonstrar altas expectativas sobre a aprendizagem do aluno com base em uma reflexão crítica sobre suas próprias crenças e preconceitos em relação ao ensino e à aprendizagem; usar tecnologias da informação e comunicação (TICs) e outros recursos de ensino para apoiar a aprendizagem dos alunos; promover em sala de aula um clima favorável à diversidade e à inclusão, orientado para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; estar preparado para gerenciar interações em sala de aula que promovam condições favoráveis para o aprendizado; e conhecer e aplicar várias estratégias para exercer o papel de diretor.

## Dimensão III: formação pessoal e profissional contínua

Contemplar o desenvolvimento de disposições pessoais, habilidades comunicativas e de liderança e uma prática de pesquisa orientada para a tomada de decisões pedagógicas baseadas em evidências. Entender que a profissão requer desenvolvimento profissional contínuo de acordo com as necessidades de uma prática profissional competente e atualizada. Ter um domínio da linguagem que permita a comunicação eficaz e aprender em sua vida profissional e acadêmica. Ter uma visão crítica reflexiva de

seu próprio desempenho profissional. Ser capaz de visualizar as necessidades de desenvolvimento profissional e atualização permanente. Usar estratégias de pesquisa-ação para conhecer, analisar e refletir sobre problemas que existem na escola e na sala de aula. Demonstrar liderança para promover iniciativas de inovação e melhoria educacional na escola. Estabelecer boas relações interpessoais e trabalhar em equipe. Demonstrar um gerenciamento funcional básico do idioma inglês.

## 2.2. O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O currículo do curso de pedagogia da UDP, por meio da escolha de suas disciplinas, de sua organização e da progressão do perfil de egresso descrita anteriormente, procura abordar um dos principais dilemas enfrentados pelas faculdades de Educação no mundo hoje: como integrar os conhecimentos teóricos que são ensinados na universidade com o conhecimento baseado na experiência que se situa na prática dos professores, isto é, na realidade das salas de aula das escolas. Segundo Darling-Hammond (2006),

[...] as Faculdades de Educação devem desenhar programas que ajudem os futuros professores a internalizarem uma ampla gama de aspectos relacionados à aprendizagem e aos contextos sociais/culturais dos alunos com o ensino, para que os futuros professores sejam capazes de traduzir esse conhecimento nas salas de aula cuja população estudantil é cada vez mais diversificada. Além disso, para que os futuros professores tenham sucesso em seu trabalho, os centros de formação devem criar programas que alterem os parâmetros com os quais os novatos aprendem a ensinar e a se tornarem professores. Isso significa que a formação de professores deve concentrar-se cada vez menos na universidade e inserir-se em escolas, com uma agenda de transformação mútua, apesar do esforço e complexidade que isso implica (p. 126).

Para isso, os estudantes do curso de pedagogia da UDP devem cumprir uma carga horária extensa de trabalho nas escolas, onde analisam e aplicam conceitos e estratégias aprendidos nas discipli-



nas. Nas escolas, eles buscam colocar em prática seu aprendizado em contextos específicos de sala de aula, junto aos professores mentores de cada escola que atuam como apoio e referência para eles.

A proposta curricular do curso de pedagogia da UDP utiliza o modelo presente na literatura internacional especializada sobre formação inicial de professores, que contempla a integração de diferentes dimensões do conhecimento, tendo como eixo articulador e norteador o desenvolvimento de competências a serem executadas na prática, ou seja, no espaço de atuação profissional do professor.

**FIGURA 1**  
**CONHECIMENTO PARA O ENSINO: O “O QUÊ” DA FORMAÇÃO DOCENTE –**  
**MARCO GERAL PARA COMPREENDER O ENSINO E A APRENDIZAGEM**



Fonte: Darling-Hammond; Bransford (2005, p. 11).

Esse modelo, que reflete a base de conhecimento para a docência, foi traduzido em um currículo que apresenta um conjunto de disciplinas divididas em quatro linhas formativas: linha de formação disciplinar e didática (que se desdobra em quatro áreas:

linguagem, matemática, ciências naturais e estudos sociais), linha de formação geral, linha de formação profissional e linha de formação prática, que incluem:

#### Linha de formação disciplinar e didática

O desenho da linha de formação disciplinar e didática do curso considera as abordagens de Shulman (2004) sobre a integração entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos que devem orientar a formação inicial de professores. O primeiro critério obedecido se refere à articulação entre o conhecimento disciplinar e didático (SHULMAN, 2004), ou seja, a formação de professores deve ter um forte componente disciplinar, de modo que os professores em formação tenham um conhecimento profundo das disciplinas que irão ensinar. No entanto, esse conhecimento não faz sentido se não for acoplado simultaneamente a uma formação sólida na didática específica de cada disciplina. Portanto, o desenho curricular das disciplinas da área disciplinar-didática tem na base a articulação entre esses dois saberes, ou seja, a disciplina e sua didática específica.

O segundo princípio compreende a formação orientada ao desenvolvimento de um raciocínio pedagógico ou julgamento profissional (SHULMAN, 2004), que objetiva ensinar a tomar decisões sobre o que e como ensinar. Para isso, o currículo proposto oferece diferentes momentos e espaços de formação para desenvolver habilidades fundamentais que permitam ao professor coletar informações relevantes em sala de aula, dar *feedback*, fundamentar suas decisões em práticas pedagógicas baseadas em evidências, refletir e fundamentar suas decisões pedagógicas, entre outras.

Por fim, o terceiro engloba a linha de formação disciplinar e didática, que se divide em quatro áreas de conhecimento vinculadas ao currículo escolar chileno: linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais. A maneira de organizar os cursos em cada uma das linhas responde à abordagem inspirada nos trabalhos de Shulman (1986, 1987), em específico no conceito de “conhecimento pedagógico de conteúdo”, ou seja, os conhecimentos necessários para ensinar os conteúdos disciplinares e que são a

base do ensino e aprendizagem dos alunos. Assumir essa abordagem significa adentrar esse domínio, que está localizado na interseção entre o conhecimento disciplinar e sua didática específica.

A *linha de linguagem* é formada por um conjunto de seis cursos, cinco deles voltados para a didática específica e um para o conhecimento disciplinar da linguística. Esses cursos abordam os distintos tipos de conhecimento proposto por Shulman (1986, 1987). As habilidades selecionadas, por sua vez, correspondem, como sugere o autor, àquelas específicas da prática docente, relacionadas ao processo de raciocínio que inclui a compreensão das ideias a ser ensinadas, sua adaptação para o ensino, seu ensino, sua avaliação, sua reflexão e sua nova compreensão. Precisamente para promover o desenvolvimento do julgamento profissional docente, cada uma das habilidades identificadas se associa a um curso, com trabalhos orais ou escritos que orientam a construção e articulação de diferentes tipos de conhecimento, assim como sua disponibilidade para ser usado para avaliar, planejar, ensinar e refletir pedagogicamente. Em relação a isso, a metodologia da formação inicial que combina os cursos descritos aqui é complementada pela noção de alfabetização pedagógica (MCLELLAN, 2008), segundo a qual ler e escrever têm o potencial para mediar a construção do conhecimento pedagógico no âmbito da formação de professores.

Essa linha formativa inclui um curso que oferece conhecimento disciplinar sobre literatura de crianças e jovens, assim como sobre seus gêneros e contextos de circulação; um curso sobre os fundamentos teóricos para o ensino da língua para compreender os diferentes níveis de linguagem em uso (pragmático, semântico, textual, gramatical, ortográfico, fonético), bem como o enfoque comunicativo-funcional, que visa desenvolver esses níveis na abordagem do currículo escolar; um curso teórico/prático sobre aquisição da linguagem escrita, centrado no 1º e 2º anos da Educação Básica, no qual os estudantes têm a oportunidade de aprender a avaliar, planejar, ensinar e refletir pedagogicamente sobre os preditores de leitura, escrita emergente e leitura inicial, que está diretamente ligado ao estágio intermediário do quarto semestre (prática com foco em linguagem); e três cursos teóricos/práticos

de compreensão de escrita, de leitura e de comunicação oral e suas didáticas, em que os estudantes aprendem a avaliar, planejar, ensinar e refletir pedagogicamente, considerando os processos de compreensão de escrita e de leitura e de compreensão e produção oral, dificuldades específicas vividas por crianças da 3ª até a 6ª série da Educação Básica, e desenvolvem procedimentos e instrumentos para avaliar, bem como metodologias para ensinar a compreender a escrita e a leitura e como se comunicar oralmente, o que está diretamente ligado ao estágio intermediário do quarto semestre (prática com foco em linguagem).

*A linha de matemática* é formada por cursos de Educação matemática que foram desenhados com o apoio do Centro de Modelagem Matemática da Universidade do Chile. Para tanto, foram desenvolvidos um estudo e uma análise das atuais estruturas curriculares e dos Padrões Orientadores para a Formação Inicial de Professores do Ministério da Educação do Chile. Os programas dos cursos, assim como os padrões, referem-se à preparação que os professores deveriam ter, ao final de sua formação inicial, para ensinar matemática para as crianças do 1º ao 6º ano do sistema escolar chileno.

Os pilares estruturais que organizam e sustentam os cursos propostos, bem como a estrutura dos padrões, são compostos por cinco “eixos”, que são as áreas disciplinares em que o currículo de matemática da escola é organizado. O primeiro eixo, dos números, é o principal desse período escolar. Nele aparecem os conceitos fundamentais que constituem o alicerce sobre o qual se constrói o conhecimento matemático que se desenvolverá ao longo de todos os níveis. Esse primeiro curso é dividido em quatro unidades temáticas: sistema de numeração, adição e subtração de números naturais, multiplicação e divisão de números inteiros e frações e decimais. É importante notar que a resolução de problemas é transversal a todas as unidades. Em todas elas, a ênfase é colocada no conhecimento do ensino de matemática, considerando erros frequentes que os alunos do primeiro ciclo cometem, na análise e preparação de atividades, estratégias para a resolução de problemas, análise de texto e uso de material concreto adequado ao ensino e aprendizagem de cada assunto.

No segundo eixo, geometria e medidas, desenvolve-se uma ampla e variada contribuição da geometria para o desenvolvimento do pensamento matemático das crianças. Por um lado, sua contribuição para a incorporação de uma concepção de espaço e formas, suas dimensões e movimentos é apreciada. Por outro lado, tradicionalmente, a geometria tem sido o território no qual as demonstrações formais são realizadas no ambiente escolar e, portanto, sua importância para o raciocínio matemático é reconhecida. Nela se promove o desenvolvimento de justificativas e argumentos com diferentes níveis de formalização, de acordo com o desenvolvimento das crianças, privilegiando a discussão, reflexão sobre possíveis cenários, definições alternativas e procura de contraexemplos. Os cursos de geometria são dois e privilegiam uma visão intuitiva dos conceitos geométricos básicos e enfatizam o uso de representações e visualizações para chegar às propriedades. Abordam-se aspectos de medição, conceitos básicos de geometria plana e espacial, representações planas de objetos tridimensionais e uso de instrumentos como compasso, régua, esquadro e transferidor. Aspectos relativos ao cálculo de área, perímetro e volume são estudados em um segundo curso de geometria, assim como a congruência de triângulos, teorema de Tales e circunferência e corpos geométricos. Nesse eixo, também são abordados aspectos relevantes para o ensino de tópicos geométricos, como análise de atividades em sala de aula, análise de sequências curriculares, análise de textos escolares, uso de material concreto e TIC.

Em relação ao terceiro eixo, da álgebra, de acordo com a estrutura curricular chilena, no 5º e 6º anos, os conceitos básicos da linguagem simbólica da álgebra são introduzidos com o surgimento do uso das letras na matemática. Essa passagem dos números às letras para representar números tem enorme importância para o desenvolvimento futuro de toda a matemática escolar, elevando o nível de abstração e permitindo assim conceitos mais gerais e dando origem a aplicações muito mais potentes. O curso dedicado a esse eixo está dividido em seis unidades temáticas: razões e proporções; expressões algébricas; números inteiros, racionais e reais; potência; fatores, divisibilidade e números primos; e padrões e sequências. Em todas as unidades, a ênfase está no conhecimen-

to do ensino de matemática, considerando erros frequentes que os estudantes cometem, na análise e elaboração de atividades de sala de aula, na resolução de problemas e na análise de texto e uso de recursos adequados para o ensino e aprendizagem de cada tópico.

Por fim, o eixo dados e probabilidade é dedicado ao estudo sistemático dos elementos básicos da estatística descritiva, inferência estatística e probabilidades, naquilo que tange o currículo escolar para esse nível de ensino. O curso começa com uma introdução às funções e, em seguida, detém-se na estatística descritiva e probabilidades. Inclui quatro unidades: funções e gráficos, representação de relações diretas e inversas entre variáveis com uma introdução às funções, conceito de função e suas diferentes representações, funções lineares; coleta, interpretação e representação de dados: motivação para realizar a coleta de dados e quais os critérios a considerar, análise dos diferentes tipos de representação (tabelas e tipos de gráficos); análise dos dados: média, mediana, moda e percentis, enfatizando a maneira como essas questões são apresentadas em sala de aula, representações e metáforas, bem como os erros frequentes cometidos pelos estudantes; e probabilidades: conceito de acaso e sua evolução histórica, cálculo de probabilidades em porcentagem ou proporção, probabilidades de eventos ou sequências de eventos simples, equívocos comuns em crianças e adultos.

A matemática no nível da escola não é um assunto simples – requer conhecimento profundo para alcançar uma compreensão adequada de todos os seus elementos e das relações entre eles. Para que os alunos atinjam as metas de aprendizagem, o professor deve ter adquirido previamente esse conhecimento e ter desenvolvido uma experiência que lhe permita chegar à convicção de que é possível se tornar proficiente trabalhando com matemática. O conhecimento matemático do professor deve exceder o currículo escolar, a fim de apoiar seu ensino e lhe permitir compreender suas bases e seu significado. Eles fazem parte dessa dimensão: representações, porque em matemática os conceitos são inseparáveis delas; resolução de problemas, que faz parte dos níveis mais altos de compreensão matemática; os procedimentos, que permitem avançar para níveis superiores no entendimento e na capaci-

dade de resolver problemas; raciocínio e linguagem matemática, em que o uso rigoroso da linguagem, definições precisas e raciocínio matemático permitem compreender a estrutura interna da disciplina, onde tudo faz sentido; e a reflexão sobre matemática escolar, que permite a concepção da matemática como uma unidade e a identificação de relações entre conceitos e ideias que inicialmente pareciam distantes.

Os aspectos pedagógicos ou conhecimentos relativos ao ensino estão intimamente ligados à disciplina ensinada, mas são diferentes delas e têm a ver com questões gerais como o conhecimento do currículo escolar, planejamento e gestão de aulas, antecipação de dificuldades e erros dos alunos e avaliação, que devem ser estruturados de maneira consistente com os conteúdos matemáticos. Para que possam ser eficazes, devem ser acompanhados do conhecimento e uso de recursos de ensino com um componente importante nas tecnologias de informação e comunicação, bem como uma atitude reflexiva para o conhecimento disciplinar e suas relações internas.

A *linha de ciências naturais*<sup>5</sup> está baseada em uma abordagem focada na investigação para entender a complexidade do mundo. Isso significa desenvolver e aumentar nos alunos a capacidade de explicar os fenômenos do mundo ao seu redor por meio da abordagem dos procedimentos da ciência e do uso do conhecimento que deriva dela como uma ferramenta para a vida (IZQUIERDO; ALIBERAS, 2004). Isso coincide com as Bases Curriculares atuais (CHILE, 2012a) e os Padrões para a Formação Inicial de Professores (CHILE, 2011). Evidências internacionais têm mostrado que a Educação científica baseada na investigação tem sido utilizada em países desenvolvidos para melhorar a qualidade da formação científica dos alunos e reverter o declínio do interesse dos jovens em estudar ciência e tecnologia. A Comissão Europeia recomenda a aplicação de uma Educação científica baseada na investigação, já que há evidências de que uma maior com-

---

5. Ver: Devés; Reyes (2009); Harlen (2002, 2010); OCDE (2005); Chile (2006, 2011, 2012a); Minner; Levy; Century (2002).

preensão conceitual é possível graças a essa abordagem (MINNER; LEVY; CENTURY, 2010).

Os diferentes cursos de ciências naturais promovem a apropriação de conhecimentos e habilidades do pensamento científico para que, por meio de uma abordagem investigativa, os professores em formação possam entender a natureza da ciência e sua forma de construção. Assim, podem oferecer aulas investigativas com oportunidades efetivas de aprendizagem às crianças em idade escolar. Os professores em formação devem considerar aspectos didáticos, como as ideias prévias das crianças, a compreensão dos procedimentos usados para demonstrar as ideias que propõem, a oportunidade de planejar procedimentos de pesquisa, o papel do professor como mediador permanente da aprendizagem do aluno, a construção do conhecimento pelos alunos de forma ativa, o trabalho colaborativo na construção do conhecimento com base no contraste dos resultados, entendendo o erro como uma oportunidade de aprendizagem – o desenvolvimento do conhecimento progride recursivamente e de acordo com os níveis de dificuldade (DEVÉS; REYES, 2007; HARLEN, 2010).

Relacionados aos eixos do currículo escolar chileno há três cursos ligados à área de ciências naturais: ciências naturais 1: Universo, Terra, meio ambiente e sua didática, incluindo ensino da ciência e a Terra e o Universo; ciências naturais 2: seres vivos, organismos e sua didática, incluindo organismo, ambiente e suas interações e estrutura e funções dos seres vivos; e ciências naturais 3: matéria, energia e sua didática, incluindo força e movimento e matérias e suas transformações.

Além das disciplinas de ciência, o programa oferece aos alunos desde 2014 uma oportunidade de aprendizagem fora do contexto da sala de aula universitária, denominada acampamento científico. Essa experiência pedagógica acontece durante três dias no Parque Nacional La Campana e visa fornecer ferramentas metodológicas, disciplinares e didáticas na área das ciências naturais aos estudantes que estão no processo de formação para se tornar professores. Isso se deve à mudança que o currículo experimentou neste assunto nos últimos anos, dadas as necessidades predominantes de habilidades e conhecimentos que eles devem ter para acompa-



nhar seus futuros alunos em seu processo de formação científica.

Na *linha de estudos sociais*, a literatura e a experiência internacional mostram a importância de diferentes tradições e modelos no ensino de história, geografia e ciências sociais na escola e na formação de professores de Educação Básica nessas áreas de conhecimento e aprendizagem. Para o desenvolvimento dessa linha curricular, adota-se a abordagem de estudos sociais entendida como “o estudo integrado das ciências sociais e das humanidades para promover competências cidadãs”, definição proposta pelo National Council for the Social Studies (2010, p. 27). Ou seja, o estudo da sociedade deve partir das contribuições da história, geografia e ciências sociais para que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam abordar a complexidade da sociedade, desenvolver interesse em problemas e desafios das comunidades a que pertencem e se apropriar dos valores que sustentam a vida democrática e o exercício dos direitos humanos.

Para que futuros professores desenvolvam habilidades de cidadania em seus alunos por meio do ensino de história, geografia e ciências sociais, eles devem adquirir um “conhecimento pedagógico de estudos sociais” (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005). Isso pressupõe que os futuros professores tenham clareza sobre os objetivos do estudo da sociedade na Educação Básica e ter um domínio dos conceitos e métodos da história e das ciências sociais, o que lhes permite desenhar estratégias de ensino e avaliação significativas e contextualizadas.

Na proposta dos cursos de didática dos estudos sociais, buscou-se aliar essa abordagem às demandas e expectativas que surgem a partir das principais referências curriculares nacionais que orientam e regulam a formação de professores e o ensino de história, geografia e ciências sociais na Educação Básica: o currículo nacional em suas versões mais recentes (1996, 2009 e 2013) e os Padrões Orientadores para Graduados em Pedagogia na Educação Básica.<sup>6</sup>

---

6. De acordo com as definições da faculdade, os conteúdos considerados nessa proposta correspondem ao que o currículo nacional chileno prescreve do 1º ao 6º ano.

Quanto ao foco no conhecimento pedagógico de história e estudos sociais, o desenho objetiva aproximar os futuros professores dos conceitos fundamentais e métodos de referência das disciplinas e dos dispositivos curriculares vigentes para que possam mobilizar esse conhecimento e planejar, ensinar, avaliar e refletir pedagogicamente sobre a aprendizagem do conhecimento social e da cidadania dos alunos em diversos contextos (GUDMUNDSDÓTTIR; SHULMAN, 2005; MONTE-SANO; BUDANO, 2013).

Ao mesmo tempo, o desenho curricular da linha de estudos sociais considera o desenvolvimento de competências específicas relacionadas às seguintes dimensões: fundamentos da didática da história, geografia e ciências sociais, incluindo competências ligadas à compreensão dos propósitos educacionais da Educação escolar nessas disciplinas e as características do conhecimento social; conhecimento disciplinar e referências curriculares para o ensino da sociedade, incluindo competências relacionadas ao uso reflexivo dos instrumentos curriculares que orientam a formação escolar em história, geografia e ciências sociais e a compreensão dos principais conteúdos disciplinares que estes prescrevem; e estratégias de ensino e avaliação em história, geografia e ciências sociais, incluindo competências relacionadas ao domínio de diferentes estratégias de ensino e avaliação para o ensino contextualizado dessas disciplinas.

As disciplinas que compõem essa linha estão divididas em três grupos. No primeiro, estudos sociais 1, pretende-se que os futuros professores reconheçam o estudo da sociedade e a Educação da cidadania como propósitos da Educação escolar em história e ciências sociais. Para isso, interessa conhecer e aprofundar os fundamentos do ensino dessas disciplinas, bem como os princípios que sustentam uma organização política e social de caráter democrático para que eles possam transformar essas ideias e conhecimento em objetos de ensino significativo. Nesse contexto, espera-se que os estudantes desenvolvam as habilidades para projetar e desenvolver propostas pedagógicas contextualizadas e consistentes com o currículo escolar e que integrem os fundamentos didáticos e os saberes disciplinares.

No segundo, estudos sociais 2, espera-se que os futuros professores aprofundem a aplicação dos fundamentos da didática de história e ciências sociais e se aproximem dos objetos de estudo e de conceitos centrais da economia e da geografia, para que possam transformar esses conhecimentos em objetos de ensino orientados para o desenvolvimento do pensamento crítico ou reflexivo. Nesse contexto, espera-se que os estudantes desenvolvam as habilidades para elaborar propostas educacionais relevantes e contextualizadas, em que se integrem os conhecimentos didáticos e os saberes disciplinares, consistentes com os objetivos dessa disciplina no currículo nacional.

Por fim, no terceiro, estudos sociais 3, espera-se que os estudantes se aproximem do objeto de estudo, métodos e conceitos centrais da história como disciplina e aprofundem os conceitos que as crianças geralmente detêm sobre a história, para em seguida mergulhar em alguns conceitos-chave para o desenvolvimento de um pensamento e uma consciência histórica. Além disso, abordam as principais transformações sociais, políticas, econômicas e culturais da história da América e do Chile, em coerência com o que é prescrito nas Bases Curriculares. Junto com isso, planejam e implementam no âmbito da prática uma proposta didática para o ensino de história, geografia e ciências sociais na escola e em seguida fazem uma reflexão pedagógica sobre a experiência.

### Linha de formação profissional

O currículo de pedagogia também inclui um conjunto de disciplinas relacionadas à profissão docente de maneira geral, que integram a linha de formação pedagógica profissional. Em primeiro lugar, isso permite ao futuro professor conhecer os temas relacionados ao educando, ou seja, os processos de aprendizagem e desenvolvimento, a diversidade nos estilos e ritmos de aprendizagem e os aspectos do desenvolvimento físico e socioemocional dos alunos. Além disso, o currículo aborda ferramentas para apoiar o ensino, por exemplo, conhecimento sobre o currículo nacional, planejamento e avaliação para a aprendizagem, gestão de recursos pedagógicos, tecnologias para o ensino, gestão de sala de aula

e clima escolar. Essa linha também considera o desenvolvimento de competências ligadas à liderança pedagógica, conhecimento de políticas públicas relacionadas à Educação em geral e ao ciclo do 1º ao 6º ano em particular. Finalmente, nessa linha estão os conhecimentos e habilidades que apoiam a capacidade reflexiva e a tomada de decisão baseada em evidências. Para tanto, optou-se pelo desenvolvimento de competências investigativas orientadas a partir da abordagem pesquisa-ação, que compreende o ensino como processo de pesquisa, de busca contínua. As disciplinas dessa linha são: construção da identidade profissional; Educação em direitos humanos e diversidade; psicologia do desenvolvimento; necessidades educativas especiais; política educativa e liderança pedagógica; avaliação para o aprendizado; clima de aula; métodos de pesquisa em Educação; seminário de tese; e disciplina eletiva (Educação sexual, ioga, tecnologia de sala de aula, trabalho colaborativo em sala de aula).

#### Linhas de formação geral e de formação prática

Integram o currículo outras duas linhas, uma de formação geral e outra de formação prática. A primeira é comum a todos os estudantes de graduação e tem por objetivo prepará-los para que sejam capazes de pensar criticamente além dos pressupostos de uma profissão específica. Inclui três cursos de inglês, que possibilitam aos futuros professores adquirir um nível funcional de linguagem oral e escrita nesse idioma. Além disso, o estudante completa seu currículo com quatro disciplinas eletivas de formação geral, que visam adquirir habilidades e conhecimentos voltados à compreensão de problemas na esfera pública, gerando uma experiência transversal em nível disciplinar e de convivência universitária. Seus objetivos, que apoiam essa linha de formação geral na UDP, são: incentivar a reflexão e compreensão dos problemas e questões gerais da esfera pública; promover o desenvolvimento do pensamento crítico e o respeito pelo pluralismo; expandir as áreas de interesse e conhecimento dos alunos; estimular a interação entre alunos de diferentes faculdades e cursos; e garantir um nível intermediário do idioma inglês.

A segunda linha, de formação prática, inclui os cursos ligados a ela, que estão presentes desde o primeiro semestre e que desempenham papel prioritário no processo de formação de futuros professores. Essa linha trabalha a relação entre teoria e prática por meio de uma abordagem genuína representada por oportunidades para que os estudantes possam atuar desde o começo da sua formação inicial com base em situações reais, promovendo intervenções orientadas (com o acompanhamento dos tutores) e a reflexão sobre sua prática pedagógica com seus pares. O desenho curricular inclui, desde o início do curso, a presença do estudante de pedagogia na sala de aula de uma escola em situações reais de aprendizagem, nas palavras de SCHÖN (1987), favorecendo o desenvolvimento do *conhecimento em ação e reflexão em ação*.

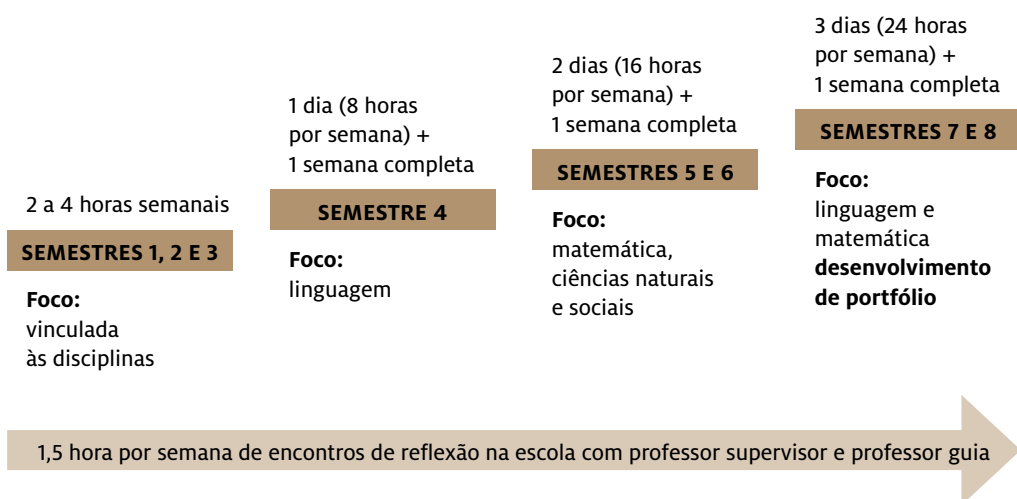
A Faculdade de Educação baseia sua linha de formação prática no modelo de escolas de desenvolvimento profissional (*professional development schools*), similar ao modelo de residência pedagógica (HOLMES GROUP, 1995). Esse modelo busca promover uma nova relação entre programas de formação inicial pedagógica e escolas, fortalecer a aprendizagem profissional dos professores do sistema escolar a partir do desenvolvimento de parcerias com a Faculdade de Educação, compartilhando os objetivos da formação (ZEICHNER, 2010; ORLAND-BARAK; BECHER, 2011), e aumentar o tempo de formação nas escolas, garantindo que a experiência se assemelhe, tanto quanto possível, à de um professor em exercício.

O desenvolvimento dessa linha formativa considera um itinerário de formação de estudantes que começa com abordagens específicas para o trabalho em sala de aula, dedicando algumas horas nos três primeiros semestres a outras disciplinas do curso de pedagogia. A partir do quarto semestre, passam a frequentar os centros de prática, aumentando gradativamente sua permanência, que passa de um para três dias completos no estabelecimento escolar. Com isso, durante a prática profissional (último ano), a permanência na escola equivale a 60% do tempo de sua formação.

O modelo de formação prática proposto permite distinguir três etapas ou fases, de modo que os estudantes gradualmente adquiram maiores níveis de autonomia e autogestão em seu desem-

penho na sala de aula e no centro de prática. Trata-se de colocar em jogo a “transferência gradual de controle” (POZO, 2007). A figura abaixo ilustra como essa autonomia progride ao longo do curso:

## DIAGRAMA 2 HORAS DE PRÁTICA POR SEMESTRE DO CURSO DE PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO BÁSICA



Fonte: elaboração dos autores.

Na etapa inicial da formação prática (etapa de instrução explícita), os estudantes iniciam sua aproximação com a escola e a sala de aula a partir do desenvolvimento de atividades de diagnóstico e propostas de intervenções e/ou apoio pedagógico específicos para situações reais (POZO, 2007). O acima exposto é baseado no que Shulman afirma sobre as habilidades – interpretativas, deliberativas e profissionais – que precisam ser desenvolvidas no docente para que este possa utilizar tanto o conhecimento da disciplina como do currículo de maneira criativa. A criação de programas de formação para gerar o “conhecimento pedagógico do conteúdo (CDC) no corpo docente implica estratégias que permitam adaptar, criar e transformar o currículo oficial e o conhecimento disciplinar ao contexto da aula” (BOLÍVAR BOTÍA, 1993).

Na etapa intermediária da formação prática (fase de prática guiada), os estudantes exercitam os conhecimentos disciplina-

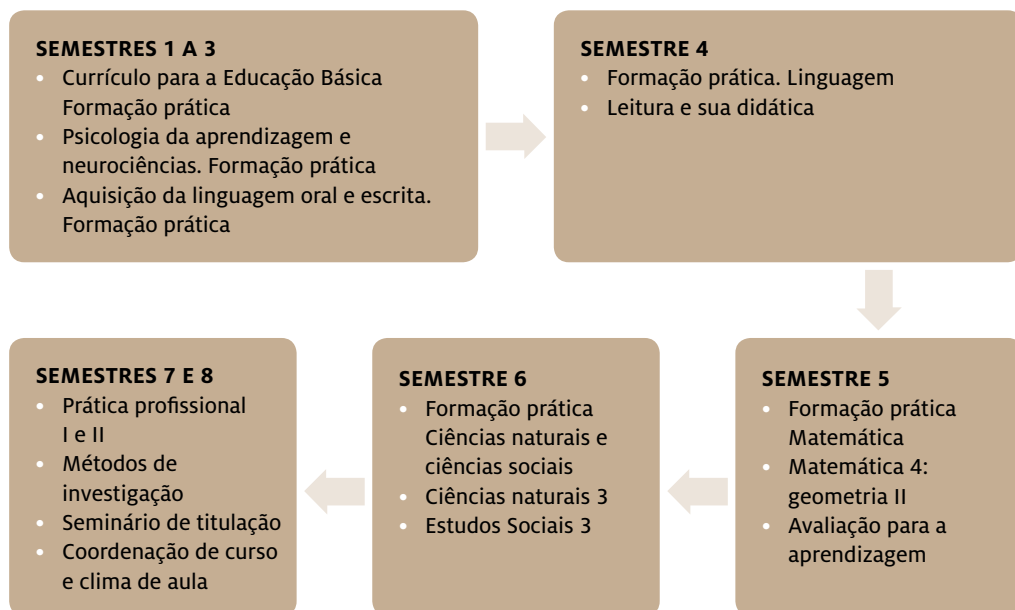
res, didáticos e curriculares adquiridos nos respectivos temas por meio da inserção em uma escola e turma específicas onde realizam intervenções pedagógicas e são acompanhados por um professor/especialista na área disciplinar/didática que constitui o foco de cada prática (POZO, 2007). Nessa fase, o itinerário concebido considera que os estudantes, na escola, têm acesso a dois níveis de experiências pedagógicas. Uma se refere ao trabalho em uma turma específica, entre o 1º e o 4º ano, em que ele deve realizar uma intervenção na temática estudada na universidade, e outra que considera o acompanhamento e a orientação do professor especialista no assunto em uma turma entre o 1º e o 6º ano.

Na prática profissional (etapa prática cooperativa, até uma prática independente), os estudantes já têm as habilidades necessárias para desempenhar um papel de ensino mais ativo e autônomo na sala de aula (POZO, 2007). Eles frequentam um centro de prática por três dias inteiros por semana, onde intervêm nas aulas de várias disciplinas na turma designada. Além disso, eles desenvolvem uma unidade curricular completa nesse período e participam, juntamente com o professor, de uma reunião de pais a cada semestre.

Há uma articulação da linha de prática com as disciplinas das demais linhas formativas que são ensinadas no mesmo semestre e, além disso, uma relação na progressão dessa linha de prática ao longo dos semestres. O objetivo é oferecer uma formação articulada e integrada aos estudantes, a partir de uma experiência autêntica em sala de aula que reflita o aprendizado na universidade e vice-versa. Portanto, é importante que os programas de cada curso do currículo considerem a descrição dessa articulação entre teoria e prática.

A figura abaixo mostra o percurso do processo de formação prática do estudante de pedagogia e sua articulação com as disciplinas no currículo.

**DIAGRAMA 3**  
**PERCURSO PRÁTICO E ARTICULAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS**  
**NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA**



Fonte: elaboração dos autores.

A regulamentação nacional definiu que os cursos de pedagogia entreguem no máximo duas especializações, ou seja, que o futuro professor saia com um aprofundamento maior em duas áreas do conhecimento. No caso do curso de pedagogia da UDP, essas áreas são linguagem e matemática. Em sua concepção, considerou-se tanto o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas e do conhecimento pedagógico do conteúdo de cada uma das duas áreas como a implementação das habilidades associadas às experiências autênticas de aprendizado profissional em uma sala de aula de uma escola. Para tanto, cada uma das especializações incorpora cursos desenvolvidos na universidade, assim como intervenções guiadas nas salas de aula das escolas onde os estudantes estão inseridos.

No último ano (7º e 8º semestres), os estudantes ficam três dias completos por semana em um centro de prática/escola (24 horas semanais). Lá eles participam, principalmente, das aulas de matemática e de linguagem. No final do semestre, cada estudante deve ter sido observado e avaliado por 10 a 12 horas para receber a



especialização em linguagem e entre 10 e 12 horas para a especialização de matemática. Essa avaliação considera o projeto de ensino (currículo planejado) a ser desenvolvido a partir dos objetivos de aprendizagem do currículo chileno atribuídos pelo professor mentor (escola) e o uso da matriz de planejamento indicada pela equipe de professores tutores (UDP). Também considera o desenvolvimento da aula (currículo implementado), juntamente com a elaboração de uma justificativa pedagógica e uma reflexão sobre seu desempenho profissional.

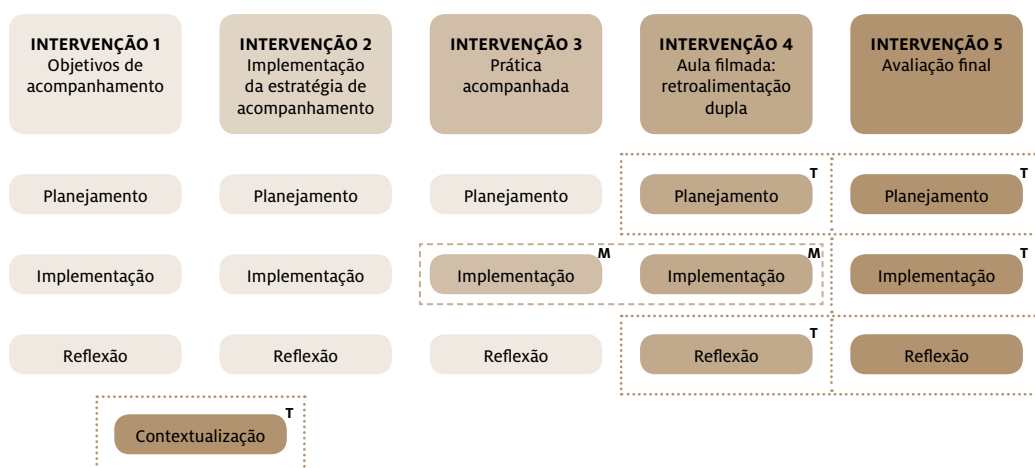
As disciplinas da prática profissional definem como sua avaliação fundamental a elaboração de um portfólio de ensino, equivalente ao que é requerido para se candidatar ao programa docente após formado. Ele contém amostras de desempenho relativas ao ensino e à aprendizagem das crianças nas disciplinas de linguagem, matemática e orientação/conselho de curso, juntamente com a análise dos resultados de aprendizagem dos seus alunos a partir de uma coleção de evidências quantitativas e qualitativas do processo. Por fim, os estudantes refletem sobre sua prática docente definindo áreas para melhoria contínua.

A disciplina de prática com foco em matemática faz parte da formação referente à especialização em matemática e corresponde à etapa do estágio intermediário na carreira. “Nessa fase, espera-se que os estudantes em prática tenham acesso a dois níveis de experiências pedagógicas. Uma delas refere-se ao trabalho em uma turma específica, entre o 1º e o 6º ano, onde os estudantes de pedagogia devem preparar intervenções relacionadas a uma área do conhecimento específica (matemática, linguagem ou ciências naturais e sociais). A outra é o acompanhamento e a orientação pelo professor da escola na qual os alunos estagiam.

Os estudantes que realizam esse estágio devem ser capazes de fazer intervenções pedagógicas em aulas de matemática do 1º ao 6º ano, a partir dos objetivos de aprendizagem dos eixos números e operações, álgebra e geometria, presentes nas Bases Curriculares Nacionais (CHILE, 2012b). Essa prática exige dedicação de dois dias completos por semana à escola (16 horas), sendo o horário dentro da sala de aula de oito a dez horas-aula por semana e o tempo de suporte em outras atividades de quatro a seis horas-aula.

Além disso, todos os estudantes que realizam o estágio na mesma escola se reúnem semanalmente com o tutor de prática da universidade para discutir o trabalho da semana. Esse *workshop* dura uma hora e meia por semana e é realizado, preferencialmente, na mesma escola onde o aluno faz seu estágio. Cada estudante trabalha com uma turma, para a qual terá que fazer os planos de aula de matemática e intervenções (pelo menos cinco no semestre). Todas as intervenções envolvem, de alguma forma, três atores: estudante em formação (E), professor mentor (M), que é o professor da escola onde o estudante está fazendo sua prática, e tutor (T), o professor da UDP responsável pela supervisão dessa disciplina. Tanto o tutor quanto o mentor estão presentes na formação do estudante, e o tutor acompanha o estudante em momentos específicos de seu estágio na escola e realiza o *workshop*. Além disso, em certos pontos das intervenções, o tutor e o mentor têm papéis mais ativos e são responsáveis por avaliar o desempenho do estudante na escola. A imagem a seguir mostra os momentos em que tanto o mentor quanto o tutor têm participação direta nas intervenções:

#### DIAGRAMA 4 MOMENTOS EM QUE MENTOR E TUTOR PARTICIPAM DIRETAMENTE DE INTERVENÇÕES



T – TUTOR      M – MENTOR

Fonte: elaboração dos autores.



Além disso, cada intervenção é constituída por três momentos: planejamento (antes da implementação), implementação (a aula em si) e reflexão (depois da implementação). Na intervenção 1, o estudante implementa autonomamente uma aula, e o mentor e o tutor coletam evidências e informações e depois triangulam isso com uma reflexão pedagógica preparada pelo estudante, a fim de elaborar um plano de acompanhamento individual (PAI) para o semestre. Na intervenção 2, as estratégias de desenvolvimento do estudante colocadas no plano de acompanhamento são implementadas. O mentor, o tutor e o estudante executam as ações definidas. Nas intervenções 3 e 4, o estudante ministra outra aula, e o mentor qualifica a aula implementada. Na intervenção 4, o estudante ministra mais uma aula, e o mentor qualifica a aula ministrada. Nesse momento, o tutor qualifica o planejamento de aula e a reflexão pedagógica. Por fim, na intervenção 5 o estudante implementa sua última aula do semestre, sendo que o planejamento, a implementação e a reflexão são avaliados pelo tutor.

Parte importante do sucesso dessa experiência passa pela coordenação entre os atores envolvidos nesse processo de estágio supervisionado (estudantes, mentor e tutor). Para isso, eles precisam ter clareza de seu papel em cada um dos três momentos da intervenção (planejamento, implementação e reflexão). Essa orientação busca potencializar todos os momentos em que o estudante está na escola e também ajudar o mentor e o tutor a focar nos pontos que eles devem desenvolver com os estudantes para garantir os resultados no final dessa etapa de “prática intermediária” e a preparação para a prática de último ano ou residência pedagógica.

Esse estágio supervisionado com foco em matemática envolve um conjunto de atividades que buscam avaliar cada momento do desenvolvimento do estudante na escola. As atividades são tanto teóricas (contextualização, planejamento e reflexão pedagógica) quanto práticas (intervenção). As atividades teóricas objetivam ajudar o aluno a entender o ambiente escolar e as características dos alunos com os quais irá atuar (contextualização), planejar as aulas que irá implementar (planejamento) e pensar sobre a intervenção realizada (reflexão pedagógica). As atividades práticas são momentos em que o estudante desenvolve uma aula (intervenção)

para os alunos da escola em que está realizando a prática. O grau de autonomia de cada intervenção aumenta conforme o estudante avança na disciplina.

A tabela a seguir ilustra as atividades em que o aluno é avaliado, a função de cada uma delas no seu processo de desenvolvimento e o peso na nota final da disciplina.

**QUADRO 6**  
**AVALIAÇÕES DA DISCIPLINA DE PRÁTICA**

Momento e situação avaliativa		Instrumento de avaliação				Agente	Porcentagem	
		Tipo	Estado	Insumos	Observação		Parcial	Total
Contextualização	—	Rubrica	Revisar	Existe a da MDD1	Sugestão de revisar e complementar com outros documentos	Tutor	20%	20%
Avaliação do mentor	Implementação da intervenção 3	A definir	Revisar	Existe uma escala de avaliação	Em seu momento, alguém sugeriu que o mentor utilizasse a mesma pauta que o tutor. Talvez seja bom checar isso. Há insumos que apoiam.	Mentor	7,5%	15%
	Implementação da intervenção 4	Igual ao anterior	Igual ao anterior	Igual ao anterior	Igual ao anterior	Mentor	7,5%	
Intervenção 4	Planejamento	Rubrica	Revisar	Existe a da MDD2 e da MDD3	Sugestão de revisar e ajustar de acordo com os requerimentos da didática	Tutor	6,3%	20%
	Justificativa	Rubrica	Igual ao anterior	Igual ao anterior	Igual ao anterior	Tutor	6,3%	
	Reflexão pedagógica	Rubrica	Revisar	Há insumos	Existem algumas propostas de: matemática III, círculo de linguagem, MDD6 e outros	Tutor	6,3%	
Intervenção 5	Planejamento e justificativa	Rubrica	Como na intervenção 4	Como na intervenção 4	Como na intervenção 4	Tutor	15%	45%
	Implementação	Rubrica	Revisar	Há insumos	Há algumas propostas provenientes da faculdade, de propostas nacionais e internacionais	Tutor	15%	
	Reflexão pedagógica	Rubrica	Como na intervenção 4	Como na intervenção 4	Como na intervenção 4	Tutor	15%	

Fonte: elaboração dos autores.

Outro ponto essencial é que todas as atividades têm parâmetros de correção (rubricas) que orientam os estudantes nos pontos que são esperados que eles desenvolvam. As rubricas também são uma guia para os mentores e tutores dos pontos essenciais que eles devem analisar durante cada atividade dos estudantes.

### Portfólio docente

A elaboração do portfólio docente por parte dos estudantes de 4º ano do curso de pedagogia da UDP objetiva colocar em prática o verdadeiro exercício pedagógico profissional da avaliação docente vivenciada pelos professores em serviço, desde o ano de 2006, quando foi promulgado o sistema de avaliação da Lei da Carreira Docente (Lei nº 20.903/2006). O portfólio inclui uma autoavaliação; preparação de um portfólio; prova de conhecimento disciplinar e pedagógico; entrevista com o avaliador-par; e avaliação do diretor ou coordenador pedagógico.

O portfólio é considerado uma avaliação fundamental do último percurso de prática do estudante de pedagogia: a prática profissional II. O portfólio utiliza os mesmos indicadores de desempenho dos professores em serviço estabelecidos pelo MBE e também os Padrões para a Formação Inicial de Professores relacionados ao perfil de saída do curso. Portanto, esse instrumento tem como objetivo avaliar o conhecimento disciplinar e didático das especializações em linguagem e matemática, assim como as competências profissionais do perfil de saída.

Além disso, o portfólio é considerado um recurso capaz de sistematizar a aprendizagem pedagógica, aproximando os professores em formação da experiência real do trabalho docente, permitindo-lhes, ao término de sua elaboração e avaliação, contar com uma ferramenta de apresentação de seu trabalho que mostra o que esses futuros professores são capazes de fazer.

O portfólio contempla o desenvolvimento de uma série de tarefas, descritas a seguir: contextualização do ensino; planejamento do ensino (linguagem e matemática); avaliação da aprendizagem; aula gravada (linguagem e matemática); trabalho colaborativo; e aprendizagem profissional. Após um detalhamen-

to da tarefa a ser realizada pelo futuro professor, são apresentados os indicadores do que é considerado um desempenho de ensino competente (baseado no MBE) e as instruções para elaborar os diferentes produtos do portfólio.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo discutiu a experiência do curso de pedagogia da UDP, assim como as políticas que criaram os padrões de referência e as condições necessárias para que tal modelo fosse desenvolvido pelas faculdades de Educação do Chile. Uma lição importante do caso chileno é que o caminho a ser percorrido é longo. Isso significa não apenas tempo cronológico, mas, principalmente, o estabelecimento de um conjunto de metas de longo prazo que sejam coerentes entre si. As políticas que envolvem a docência no Chile são de fato um conjunto de reformas, algumas mais simples, outras mais complexas, que envolveram mudanças culturais profundas, como o estabelecimento de referências ou padrões tanto para os professores em exercício como para os cursos de formação, a avaliação dos professores de Educação Básica e um processo rigoroso de certificação de cursos de formação inicial.

Avaliar professores e aumentar o rigor na formação inicial desses profissionais não faziam parte da cultura da Educação chilena até o início dos anos 2000. A Lei da Carreira Docente, que consolidou um conjunto de políticas já em andamento e incluiu uma nova carreira para os professores, com maior salário e mais incentivos, só foi aprovada integralmente em 2016. Além disso, o estabelecimento de padrões de formação inicial docente e a obrigatoriedade da avaliação dos cursos de formação inicial de professores vieram acompanhados do fechamento dos cursos a distância e noturnos, porque foram considerados incompatíveis com o padrão almejado. Estamos, portanto, falando de uma reforma sistêmica e de uma agenda de longo prazo.

Outro fator essencial foi a capacidade de criar consensos entre os vários atores das políticas públicas para garantir sua continuidade. Políticas complexas, que envolvem interesses divergentes, como é o caso da política docente, exigem grande poder

de negociação entre grupos de interesse e partidos políticos, envolvimento de diferentes atores e estabelecimento de consensos. Por exemplo, a elaboração e aprovação do MBE levou três anos e envolveu uma longa negociação com o Sindicato dos Professores, que realizou um plebiscito junto a sua base. A aprovação pela categoria garantiu que a política ganhasse legitimidade dos atores mais importantes para o futuro sucesso desse documento. Uma vez alcançados alguns consensos, a troca de partido no poder não representou uma mudança de rumos na reforma.

Algumas características das políticas de formação inicial de professores ajudaram a melhorar o sistema educacional chileno. Primeiro, o país procurou desenvolver um conjunto de padrões orientadores da política. Se o objetivo era ter um bom professor em cada sala de aula, as primeiras perguntas a responder eram: “O que é um bom professor?” e “Como preparar um bom professor?”. Nesse sentido, o Chile não apenas se baseou na pesquisa internacional sobre o tema como também promoveu o diálogo com todos os atores relevantes. Foi assim que governo, oposição, sociedade civil e sindicatos negociaram o MBE e, em seguida, com as faculdades de Educação, foram negociados os Padrões de Formação Inicial que deveriam passar a ser uma referência para os cursos de formação inicial de professores.

No caso da formação inicial, esses referenciais eram, no início, apenas “orientadores”, assim como a avaliação dos alunos de pedagogia e licenciatura e os processos de certificação de cursos de formação inicial de professores eram voluntários. Para estimular as faculdades de Educação a reformar seus currículos de acordo com os padrões ou referenciais, o governo fazia “convênios de desempenho” (PMI), por meio dos quais elas se comprometiam a implementar as reformas prescritas na política pública. Nesse momento não havia obrigatoriedade de adesão à política. Porém, a Lei da Carreira Docente de 2016 tornou obrigatórios tanto os referenciais como a avaliação de final de curso e o processo de certificação baseados nos Padrões de Formação Inicial. Além disso, estabeleceu-se uma nota mínima na PSU (o Enem chileno) para os estudantes que desejavam ingressar em cursos de formação de professores, que deve subir no decorrer de dez anos. Também foi



criada uma nova carreira para os professores, com degraus que vão sendo escalados conforme o profissional passa por processos de avaliação e demonstra melhoria de seu desempenho. Esse conjunto de reformas fez com que vários cursos de pedagogia fechassem e muitos não pudessem abrir vagas devido à baixa qualidade detectada no processo de certificação.

A descrição e a análise dos modelos de formação inicial de professores no Chile, em especial a partir do modelo da UDP aqui descrito, podem trazer algumas lições para o Brasil em relação ao desenho do currículo, ao sistema de práticas e à forma de avaliar os estudantes em formação para se tornar professores.

Esse modelo tem a prática como centro, o que significa que ela não apenas foi incorporada como uma atividade essencial do desenvolvimento de um professor, mas que guiou o redesenho de todo o currículo das universidades. Foram retiradas ou diminuídas as disciplinas teóricas, substituídas por disciplinas que desenvolvem conhecimentos disciplinares e práticos nas áreas que os professores têm de ensinar quando formados. Isso significou a articulação das práticas com os cursos disciplinares específicos da formação. O novo modelo permitiu que os estudantes em formação se aprofundassem nos conteúdos que iriam ensinar no futuro e também que desenvolvessem a capacidade de ensinar esses conteúdos na sala de aula, experimentando e aprendendo em uma escola real com alunos reais. Isso foi possível porque houve um esforço para articular a teoria e a prática em cada uma das disciplinas desenvolvidas na universidade, prática que se consolida nos estágios supervisionados nas escolas.

Um segundo ponto é que essa nova concepção da prática envolveu a oferta de oportunidades sucessivas e progressivas aos estudantes em formação para que eles desenvolvessem um repertório de habilidades de ensino para, aos poucos, se tornarem capazes de realizar a atividade de ensino e aprendizagem com autonomia. O sistema de práticas nas universidades passou a ser desenhado a fim de dar oportunidades progressivas para que os futuros professores possam observá-las, analisar seus componentes, refletir sobre elas e, progressivamente ser capazes de executá-las em contextos de sala de aula com alunos reais. Por essa razão, as

práticas estão presentes no currículo desde o primeiro ano e gradativamente têm seu tempo e complexidade aumentados a cada ano da formação.

Por fim, a forma como o estudante é avaliado para definir sua capacidade de se tornar um bom professor está centrada na ideia de que ele deve demonstrar sua capacidade prática de ser professor, e não apenas a teórica. Nesse sentido, as avaliações-chaves solicitadas não estão baseadas na demonstração de um conhecimento teórico, como a resenha de um texto ou a apresentação de um seminário. Elas são produtos das disciplinas práticas, o que significa que são registros e evidências de como aquele estudante atua enquanto está praticando a atividade de ser professor. Portanto, ele é analisado a partir de observações e vídeos de suas atividades práticas nas escolas de Educação Básica. Mesmo os produtos mais teóricos que o estudante apresenta, como o planejamento e a reflexão de uma aula, estão diretamente ligados à aula que ele implementou e que teve de gravar e apresentar. Além disso, para receber o certificado de professor, o estudante precisa desenvolver um portfólio com evidências de que é capaz de exercer as principais atividades que um professor deve realizar.



# Os cursos de pedagogia do Instituto Singularidades e da PUC-PR

CATARINA IANNI SEGATTO

## INTRODUÇÃO

A formação inicial no Brasil em nível superior só foi consolidada na legislação nacional na segunda metade da década de 1990. A transferência da formação inicial de professores das escolas normais para as universidades foi entendida como um mecanismo de melhoria do processo, sendo essencial para o reconhecimento da profissão docente e para o fortalecimento das faculdades de Educação. No entanto, isso produziu uma dissociação entre teoria e prática e um distanciamento entre universidades e escolas, aspectos centrais na formação dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além dessa mudança, diversas diretrizes foram aprovadas, resultantes de consensos sobre a necessidade de formar um profissional “polivalente” e de fortalecer a prática. Exemplo é a determinação de conhecimentos necessários e da carga horária para os diferentes componentes curriculares dos programas de formação inicial. A literatura aponta, no entanto, que essas diretrizes ainda são gerais, resultando em grandes variações nos programas no

País (LOUZANO; MORICONI, 2014). E, segundo alguns autores, essas diretrizes não foram capazes de assegurar a sua implementação em todo o Brasil (GATTI, 2017).

O sistema de regulação da formação inicial também avançou no que se refere aos mecanismos de acreditação das instituições e dos cursos, bem como de avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Isso significou uma busca por assegurar determinados padrões mínimos de qualidade e maior uniformidade entre as instituições e os cursos por meio do fortalecimento do controle, *accountability* e responsabilização. Isso foi extremamente importante no contexto brasileiro, que é marcado por grande diversidade de instituições e cursos.

Alguns programas tentam responder de diferentes formas aos desafios da formação inicial no Brasil, principalmente a dissociação entre teoria e prática e o distanciamento entre universidades e escolas. Nos programas dos cursos de pedagogia do Instituto Singularidades e da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), a prática ocupa papel central na formação. A análise apresentada neste capítulo foi realizada a partir de dados primários, coletados em entrevistas semiestruturadas com coordenadores, professores e estudantes desses programas, e secundários, provenientes de documentos como a matriz curricular, o plano de desenvolvimento institucional, o projeto pedagógico do curso e relatórios de avaliação.

## 1. A FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL

A política de formação inicial no Brasil apresenta uma combinação de mecanismos centralizados e descentralizados. A regulação do sistema é feita de forma centralizada. O Ministério da Educação (MEC) é responsável por estabelecer diretrizes e instrumentos para a regulação e supervisão da Educação Superior e coordenar a formulação dessas políticas. O MEC também autoriza, reconhece e renova os cursos de Ensino Superior, supervisiona as instituições desse nível e elabora portarias referentes ao credenciamento de instituições de Ensino Superior e à autorização de cursos. Além disso, o ministério aprova os instrumentos de avaliação elabora-

dos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), homologa as deliberações da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), um órgão associado ao ministério que é responsável por questões relacionadas aos pedidos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições de Ensino Superior, aos instrumentos de avaliação e aos resultados das avaliações, às ações necessárias do MEC em casos específicos e às diretrizes curriculares propostas pelo ministério, incluindo a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) de diversos cursos de graduação.<sup>1</sup> Outros órgãos também são importantes nessa política, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por seu papel na implementação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), responsável pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Residência Pedagógica e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de Ensino Superior, depois de avaliação pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) e pelo Inep, o CNE emite um parecer que deve ser homologado pelo MEC a cada cinco anos, no máximo, para faculdades e centros universitários e a cada dez anos para universidades. Essa decisão envolve a análise de vários aspectos, principalmente o plano de desenvolvimento institucional e a sustentabilidade financeira da instituição. No caso da autorização de cursos, a avaliação envolve a Seres, que examina o projeto pedagógico do curso, entre outros documentos, e o Inep, que realiza uma avaliação *in loco* na instituição. Para encerrar, a Seres dá seu parecer, e o MEC emite uma portaria.

Em relação ao Ensino Superior, há diversos mecanismos de avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. A análise

---

1. As DCN são “normas obrigatórias que definem os princípios, fundamentos e a dinâmica formativa, bem como a gestão e os procedimentos a serem observados nos programas de graduação, tais como horas mínimas, estágios supervisionados, processos de avaliação, entre outros” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 9).

das instituições considera os seguintes aspectos: planejamento e avaliação institucional, desenvolvimento institucional, políticas acadêmicas, políticas de gestão e infraestrutura, que são avaliados por meio de uma avaliação interna, ou autoavaliação, com o preenchimento de um relatório pelas instituições de Ensino Superior; por uma avaliação externa *in loco* realizada por comissões designadas pelo Inep; pelo censo de Educação Superior; e pelo cadastro de cursos e instituições de Ensino Superior. Para os cursos, há visitas *in loco* feitas pelo Inep e são considerados os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), criado em 2004, que leva em conta a organização didático-pedagógica, o corpo docente e tutorial e a infraestrutura (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

A gestão das instituições de Ensino Superior e a oferta dos cursos de pedagogia e de licenciatura são compartilhadas por governo federal, Estados e municípios. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, é responsável pelas instituições públicas federais. Os Estados, o Distrito Federal e os municípios são responsáveis pelas instituições públicas criadas e mantidas por eles, sendo reguladas e fiscalizadas pelos respectivos conselhos de Educação (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Dessa forma, as instâncias federais, incluindo o MEC e o CNE, têm papel central na política de formação inicial de professores, sendo responsáveis pela formulação de diretrizes gerais, pela regulação e supervisão das instituições e dos cursos de Ensino Superior e por sua avaliação e monitoramento. Apesar disso, Nascimento *et al.* (2018) apontam que o marco regulatório é ainda muito genérico e os instrumentos de regulação, particularmente de avaliação, são padronizados, não estando, portanto, alinhados às especificidades dos diferentes cursos. Os autores afirmam que alguns instrumentos de avaliação são pouco adequados para garantir a qualidade dos cursos. Há, por exemplo, avaliação de fatores *in loco* que poderia ser feita a distância, e as análises sobre características básicas de infraestrutura escolar não levam em consideração a qualidade do corpo docente. No caso dos cursos de licenciatura, a avaliação não considera se as instituições de Ensino Superior têm relação próxima com a rede pública de ensino, se promovem a prática docente e se dispõem de espaços de aprendi-

zado. Ainda, o Enade não mostra as diferenças específicas entre os cursos e não representa um dado comparável, pois não é realizado em todas as instituições todos os anos, e, no caso das licenciaturas, não avalia elementos didáticos.

## 2. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

As diretrizes nacionais determinam que os egressos dos cursos de pedagogia sejam capazes de atuar como docentes na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio nas suas respectivas modalidades (Normal, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola) em contextos escolares e não escolares, além de atuar em diferentes níveis da gestão nos sistemas de Educação. Para isso, os cursos devem ter 3.200 horas, sendo “[...] 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação em pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas às instituições educacionais e culturais, atividades práticas e participação em grupos cooperativos de estudos; 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, prioritariamente em educação infantil e ensino fundamental; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio de iniciação científica, extensão e monitoria” (NASCIMENTO *et al.*, 2018, p. 16-17).

Apesar das diretrizes nacionais, Gatti e Nunes (2009) e Gatti *et al.* (2010), ao analisar os cursos de pedagogia, mostram que há uma grande variação no número e tipos de disciplinas. Os cursos apresentam a seguinte proporção de disciplinas em seus componentes principais:

- Fundamentos teóricos da Educação, que dão embasamento teórico a partir de outras áreas do conhecimento: 26%, sendo que apenas 3,4% das disciplinas referem-se à “didática geral”;
- Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, que incluem conhecimentos sobre o campo de atuação do professor



- e de outros profissionais da Educação: 15,5%, sendo disciplinas relativas ao ofício docente apenas 0,6% desse conjunto;
- Conhecimentos relativos à formação profissional específica, em que estão os fundamentos e instrumentos para atuação do professor: 28,9%, sendo 20,7% referentes ao grupo “didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” e apenas 7,5% das disciplinas destinadas aos conteúdos a serem ensinados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental;
  - Conhecimentos relativos às modalidades e nível de ensino e disciplinas relacionadas à atuação em determinados segmentos e níveis: 11,2%;
  - Outros saberes, que ampliam o repertório do professor: 5,6%;
  - Disciplinas relacionadas às metodologias de pesquisa e elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC): 7%;
  - Atividades complementares ou integradoras: 5,9%.

Os autores mostram que há proporção igual de disciplinas teóricas a partir de outras áreas do conhecimento e disciplinas ligadas à profissionalização mais específica. A análise também aponta que as disciplinas de metodologia e de prática de ensino e as disciplinas pedagógicas são dadas de forma incipiente. Há um foco menor em “o que” e “como” ensinar e maior em justificativas de “por que” ensinar. Além disso, há lacunas no ensino dos conteúdos específicos e na oferta de disciplinas voltadas a outras habilidades, como Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, e na formação para o nível da Educação Infantil (GATTI; NUNES, 2009; GATTI *et al.*, 2010).

Em relação aos estágios,

[...] embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados. [...] Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. (GATTI *et al.*, 2010, p. 1.371).

Outros estudos reforçam que os cursos de pedagogia no Brasil apresentam problemas na formação pedagógica para docência, que é superficial e não está conectada aos conteúdos específicos, ou seja, há uma clara separação entre a formação específica e a pedagógica (ABRUCIO, 2016; GATTI *et al.*, 2010; LOUZANO; MORICONI, 2014). Como resultado, “a formação de professores fracassa na hora de modificar as concepções prévias dos aspirantes a professores”.

### 3. O CURSO DE PEDAGOGIA DO INSTITUTO SINGULARIDADES

O Instituto Singularidades, ligado ao Instituto Península, foi fundado em 2001 (portaria MEC nº 2.361/2001) com a finalidade de formar professores, gestores educacionais e especialistas. Oferecia naquele momento o curso normal superior em duas habilitações: anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Atualmente mantém cursos de formação inicial, de licenciatura em letras e em matemática (desde 2011), de pedagogia (desde 2007) e de formação continuada. Desde o início os programas são orientados à articulação entre teoria e prática e à formação de professores que sejam capazes de atuar em diferentes contextos (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2017).

A graduação em pedagogia busca formar pedagogos, ou seja, professores, gestores, coordenadores e pesquisadores. No entanto, segundo relatado pelos entrevistados, o foco maior está na formação de professores. O programa desenvolve competências relacionadas à aprendizagem dos alunos, o que é considerado central para a formação dos outros profissionais, já que, conforme relatado por um dos entrevistados, todos “devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos”. Especificamente, o curso desenvolve competências profissionais, incluindo o ciclo de planejamento, execução e avaliação, assim como gestão de recursos, de vínculos e do tempo, considerando a sua atuação em um ambiente de cultura digital e em contextos em que determinados temas contemporâneos são fundamentais para a docência. Também desenvolve competências relacionadas ao papel político do professor e às tensões existentes na Educação brasileira.

Além disso, segundo o projeto pedagógico curricular, o curso de pedagogia visa formar “[...] licenciados cuja prática educativa seja marcada pela reflexão e investigação sobre a ação pedagógica. O professor reflexivo é aquele profissional capaz de encontrar as soluções possíveis diante dos problemas colocados, sendo um profissional cuja prática social é transformadora de pensamento, atitudes e procedimentos próprios e de seus alunos. Pretende-se que o egresso seja capaz de priorizar o trabalho em equipe para observar, diagnosticar, analisar, investigar e intervir na realidade educacional. A reflexão e a sistematização sobre as ideias, as representações e os diferentes conhecimentos fornecerão materiais e conteúdos para que elaborem novas concepções e construam conhecimentos em bases científicas e pedagógicas condizentes com a pluralidade e singularidade das crianças e famílias com as quais trabalharão” (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2017, p. 27).

Os cursos de licenciatura almejam romper a divisão entre especialista e educador, comum em outros programas de formação inicial no Brasil. A licenciatura em letras, por exemplo, visa formar profissionais para trabalhar na Educação, ou seja, educadores, e não especialistas em letras, como tradutores e revisores. Nesse sentido, não há, por exemplo, disciplinas ligadas a técnicas de revisão de texto, mas há uma quantidade maior de disciplinas que abordam métodos e estratégias no ensino de determinados conteúdos.

Diversas mudanças foram realizadas desde a criação do curso normal superior e, depois, da graduação em pedagogia, mas os entrevistados apontam que se manteve a característica central, a articulação entre teoria e prática. Ela ocorre de diferentes formas, sendo a principal delas a presença dos estágios desde o início do programa, pela organização curricular que integra os estágios às disciplinas e pela oferta de disciplinas de didáticas. Essas características inspiraram a organização e a estrutura curricular das licenciaturas em letras e matemática.

Essa articulação é possível, segundo os entrevistados, porque os professores do Instituto Singularidades tiveram experiência prévia como professores em escolas públicas de Educação Básica. Além disso, a formação continuada e as reuniões semanais são fundamentais para preparar esses professores, já que a formação

acadêmica de professores universitários não é, usualmente, centrada na experiência prática nem na formação de docentes, mas de pesquisadores. Versuti e Rosin-Pinola (2019) apontam, citando o diretor do Singularidades de 2015 a 2019, Miguel Thompson: “Todo ano oferecemos oportunidades de formação aos nossos docentes. Já fizemos isso com sala de aula invertida, metodologias ativas, entre outros”. Além disso, conforme relatado por um estudante de pedagogia, “a maioria dos professores sabe muito bem o que está fazendo aqui, e a base teórica que recebemos nos habilita a uma prática crítica e reflexiva”.

Outra característica importante do Instituto Singularidades se refere à oferta de diversos programas para reduzir as deficiências relacionadas ao conteúdo do Ensino Médio e aumentar o repertório cultural dos estudantes. Há um programa de nivelamento dos estudantes em português e matemática, promoção de experiências culturais variadas e oferta de atendimento psicopedagógico a todos. Há também diversas ofertas para os que recebem bolsas do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Programa Escola da Família e do Instituto Península e que são beneficiários do Fies. Nesse caso, a coordenadoria de relações interinstitucionais acompanha o desempenho acadêmico e a frequência por meio de encontros individuais e reuniões mensais. Os encontros são um espaço para discussão das bolsas, mas, segundo relatado por um dos entrevistados, também um espaço formativo para discutir conteúdos vistos em sala de aula em que haja dificuldade de aprendizado, e também são desenvolvidas habilidades necessárias para a atuação profissional. Busca-se assim desenvolver o conteúdo por meio de oficinas que empreguem diferentes metodologias. Exemplo disso é a realização de uma oficina em metodologias de ensino em matemática e de uma oficina de elaboração de currículos, desempenho em entrevistas e orientação em recursos humanos. Isso, conforme relatado, dá “maior segurança para ingressar no mercado de trabalho e para o desenvolvimento das suas atividades”.

A ideia do acompanhamento dos estudantes é captar suas demandas para transformá-las em programas a fim de assegurar que consigam ter uma trajetória bem-sucedida nos cursos. Como resultado, a coordenadoria de relações interinstitucionais tem

obtido ingressos para eventos culturais. Também está desenvolvendo oficinas de formação para comunidades etnoculturais, que serão ministradas pelos estudantes em comunidades que não têm acesso à Educação formal, e tem buscado estágios remunerados em escolas privadas, para garantir que os bolsistas tenham uma remuneração durante sua formação.

### 3.1. CURRÍCULO

Os cursos foram reestruturados a partir de um processo iniciado em 2017 em parceria com o Grupo Tellus.<sup>2</sup> Programas de outros países foram mapeados para inspirar as mudanças nas matrizes curriculares. Apesar disso, segundo relatado nas entrevistas, essa reestruturação foi ancorada mais em consultas e conversas com os professores e os profissionais do próprio Instituto Singularidades, sendo assim resultado de uma construção coletiva desses profissionais mediada pelos consultores do Tellus. O curso de pedagogia passou de três para quatro anos, e é consenso entre os entrevistados que os currículos foram aprimorados e que suas características centrais, particularmente a articulação entre teoria e prática e a centralidade da prática na formação, foram fortalecidas.

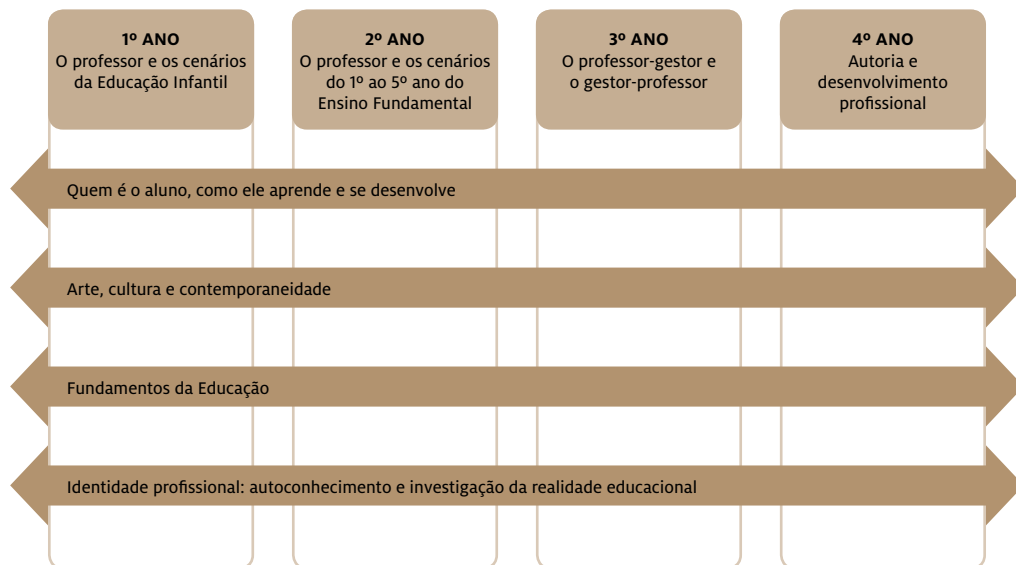
O curso de pedagogia é dividido por semestres, em que as disciplinas e os estágios são coordenados a partir dos seguintes temas, como mostra a figura 1:

- 1º ano: o professor e os cenários da Educação Infantil;
- 2º ano: o professor e os cenários do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental;
- 3º ano: o professor-gestor e o gestor-professor;
- 4º ano: autoria e desenvolvimento profissional.

---

2. Consultoria que conduziu o processo de mudança de currículo do Instituto Singularidades.

**FIGURA 1**  
**ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA**  
**DO INSTITUTO SINGULARIDADES**



Fonte: Instituto Singularidades (2017, p. 31).

As disciplinas são organizadas segundo os estágios, que têm duração de 100 horas por ano, sendo 50 horas por semestre, no total de 400 horas. Isso segue a Resolução nº 15/2015, segundo a qual a prática deve ser entendida como um componente curricular. No primeiro ano, as disciplinas são mais focadas nos conteúdos sobre Educação Infantil, e o estágio é realizado em salas de aula desse nível. No segundo ano, as disciplinas e o estágio são focados no conteúdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No terceiro ano, o foco é a discussão sobre gestão, englobando tanto o sistema educacional como a gestão da escola e da sala de aula e, portanto, o conteúdo relacionado à gestão do sistema, gestão escolar, coordenação e orientação. Além disso, aborda temas que envolvem todas as esferas do sistema educacional e todas as etapas de ensino, como Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes também entram em contato com o conteúdo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, pois, como apontado por um dos entrevistados, quem for trabalhar na dire-

ção ou coordenação pedagógica precisa ter esse conhecimento. Os estudantes escolhem onde farão o estágio, que precisa estar relacionado a esses temas. No último ano, também cabe aos estudantes escolher onde farão o estágio, que deve estar obrigatoriamente relacionado ao TCC. Conforme relatado pelos entrevistados, todos os TCCs precisam estar embasados em dados da realidade educacional, constituindo, portanto, uma pesquisa aplicada, e devem fazer proposições e intervenções na realidade.

Nas licenciaturas, a estrutura e a organização dos currículos são semelhantes às da pedagogia, articulando as disciplinas ao estágio. No curso de licenciatura em letras, por exemplo, os estudantes do primeiro ano não precisam realizar o estágio em uma etapa de ensino específica; podem escolher, mas são orientados a observar a implementação do currículo. No segundo ano, os estágios são mais focados nos anos finais do Ensino Fundamental e na formação de leitor; no terceiro ano, no Ensino Médio, em políticas educacionais e na coordenação pedagógica; e no quarto ano, em português para estrangeiros, na Educação de Jovens e Adultos e em outras modalidades de ensino.

No projeto pedagógico curricular do curso de pedagogia são apresentadas as expectativas de aprendizagem e orientações didáticas por ano. Além disso, a matriz curricular dos cursos inclui ementas que dão as diretrizes gerais do conteúdo e das habilidades desenvolvidas nas disciplinas. Elas são revistas e atualizadas periodicamente pelo núcleo docente estruturante do curso, não podendo ser alteradas individualmente pelos professores, já que, conforme relatado, elas dão coesão ao curso e garantem a interdisciplinaridade. Essas ementas orientam os professores na elaboração dos planos de ensino, que apresentam os objetivos de aprendizagem, o conteúdo, as leituras, as avaliações e o cronograma da disciplina e são revistos semestralmente.

É importante apontar que várias disciplinas buscam articular os conhecimentos específicos e pedagógicos, principalmente, no terceiro e no quarto anos. Segundo relatado por um dos estudantes, “desde o primeiro ano, é muito claro para os alunos como as disciplinas todas conversam muito entre si. Isso facilita o processo de aprendizagem, já que todas as aulas estão integradas de algu-

ma maneira”. Além disso, há uma disciplina que faz o acompanhamento procedimental, conceitual e atitudinal do estágio, sendo o professor dessa disciplina responsável pela supervisão do estágio. Nessa disciplina, há uma discussão sobre o que os estudantes vão observar nas escolas, em alguns casos com base em um roteiro, e as experiências práticas nas escolas a partir do relato de casos. No primeiro ano do curso de pedagogia, por exemplo, um dos tópicos discutidos se refere à alfabetização, o que envolve, entre outras coisas, que os estudantes façam um diagnóstico de uma criança que não está alfabetizada e interpretem a fase de escrita em que ela se insere.

Há outras disciplinas ao longo do curso que buscam construir o olhar dos estudantes para que se tornem professores reflexivos e investigativos. Nesse caso, as disciplinas os orientam a realizar a observação a partir da descrição, e não da interpretação, o que inclui, por exemplo, a identificação das potencialidades de aprendizagem, pautas de observação por meio de cenas, imagens e vídeos. Além disso, todos os professores sabem que os estudantes estão estagiando, e assim buscam propor atividades teórico-práticas a partir dos casos e relatos trazidos por eles. Dessa forma, as experiências práticas do estágio devem ser tematizadas nas aulas.

Em relação ao uso da prática nas aulas, os entrevistados relataram diversas estratégias, além das tematizações das experiências práticas do estágio. Elas incluem: estudos de caso, simulações, aulas dialógicas, debates, trabalhos em grupo, realização de projetos, pesquisas, elaboração e apresentação de seminários, oficinas, instalações, aula invertida e rotação por estações. As metodologias ativas foram mencionadas como as mais comuns, constituindo, segundo os entrevistados, um mecanismo em que os estudantes são colocados como protagonistas. Na aula invertida, eles planejam um estudo para os alunos, incluindo a regência de aulas. Segundo relatado por um dos estudantes, “os professores falam bastante em ‘homologia de processos’, que se refere à ideia de que só se aprende fazendo. Não dá para ensinar aos estudantes que um bom educador precisa incluir diferentes metodologias na sala de aula se eles não são convidados a utilizá-las em seu cotidiano”.



Há também um esforço para que os estudantes produzam materiais pedagógicos, como jogos e planos de aulas. No caso dos jogos, eles refletem sobre quais são mais adequados para o ensino de determinados conteúdos e definem estética, cor, traçado, letra e outros aspectos. Segundo um dos entrevistados, os estudantes devem pensar nas regras, em como descrevê-las se os alunos não estão alfabetizados, na faixa etária dos alunos, qual é o jogo mais adequado para essa idade, se há muitos sinais, e outros. Também planejam e desenvolvem outras atividades que poderiam implementar em sala de aula, o que requer que planejem o conteúdo e a habilidade previstos nessa aula, a gestão dos grupos, do tema e dos materiais e prevejam o que pode acontecer durante a realização das atividades. Além disso, foram mencionados a análise e o desenvolvimento de lições de casa, em que os estudantes leem um texto sobre o tema, coletam exemplos na prática, analisam a viabilidade das lições coletadas, classificam segundo suas categorias e analisam quais predominam e quais seriam alternativas a elas. Por fim, eles também desenvolvem planejamentos curriculares, planos de aulas e sequências didáticas. Um dos entrevistados usou como exemplo a utilização da rotação por estações para o desenvolvimento de quatro planejamentos diferentes.

Nesse processo, é esperado que os estudantes aprendam a desenvolver as melhores estratégias para ensinar determinado conteúdo considerando as necessidades dos alunos e o seu contexto. Por exemplo, segundo um dos entrevistados, os estudantes aprendem a planejar e desenvolver a melhor estratégia para alunos que estejam contando com os dedos. “O dedo é aceitação do concreto, mas qual exercício vai levar o aluno a pensar mentalmente?”. Outro exemplo é desenvolver estratégias para casos em que as crianças sabem as letras, mas escrevem amontoando-as. Assim, têm que fazer um diagnóstico, desenvolver uma estratégia, implementá-la e avaliar seus resultados.

As disciplinas utilizam mecanismos variados de avaliação, mas estes devem estar relacionados aos objetivos de aprendizagem dessas disciplinas. A orientação é que seja realizada uma avaliação processual e uma devolutiva no final do semestre. Nas disciplinas de didáticas, por exemplo, há utilização de muitos

produtos relativos ao fazer do professor, enquanto nas disciplinas de coordenação, um dos instrumentos de avaliação é a simulação de um plano de ação. Outros podem incluir observação, didáticas para alfabetização e aplicação de uma sondagem, por exemplo. Os coordenadores têm um mapa anual em que avaliam quais instrumentos são utilizados naquele ano e se estão respondendo às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Em todos os semestres, há seminários temáticos sobre a docência (oito, ao todo), que os estudantes dos três cursos ofertados pelo instituto cursam ao mesmo tempo. Os seminários ocorrem em uma semana em que não há aulas de outras disciplinas e têm carga horária de 20 horas. Neles são discutidos temas contemporâneos (ou micromanifestos) que afetam o trabalho do professor. São eles: 1) cultura e Educação; 2) investigação e pesquisa; 3) compromisso com a Educação pública; 4) ética, solidariedade e intervenção social; 5) desenvolvimento integral/autoconhecimento; 6) sustentabilidade humana; 7) cidades e territórios; e 8) culturas digitais. Esses seminários consistem de palestras, rodas de conversa, oficinas e discussões com relatos ou vivências de práticas com professores e especialistas. Segundo um dos entrevistados, busca-se variar as estratégias metodológicas e os gêneros entre as atividades.

Há também atividades complementares ou integradoras (atividades acadêmico-científico-culturais). São oito ao longo do curso, e já estavam no currículo antes da determinação do CNE. Os estudantes devem cumpri-las fora do Instituto Singularidades, em locais como teatros, cinemas e museus e em palestras. No entanto, o instituto também oferece uma agenda cultural, que envolve aulas, atividades e visitas a espaços culturais, que são tematizadas e coletivas com o objetivo de ampliar o repertório cultural e as possibilidades de vivências dos estudantes.

Em relação ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, os entrevistados relataram que, durante o curso, há um trabalho sobre a autobiografia dos estudantes que busca debater noções de autoconhecimento, incluindo discussões sobre os motivos que os levaram a escolher cursar pedagogia, sua trajetória escolar e seus professores, o tipo de professor que querem ser, sua relação

com esse ambiente, contexto e território, sua relação com as disciplinas específicas, como artes visuais, por exemplo. Os estudantes vão construindo essa biografia escolar ao longo do curso, e ela é retomada no último ano a partir de uma sistematização sobre o ofício de professor e o desenvolvimento profissional.

### 3.2. ESTÁGIO CURRICULAR

O estágio é feito desde o primeiro ano e há determinações em relação ao local em que ele deve ser realizado (salas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, por exemplo), com exceção do último ano, quando o estudante escolhe onde vai cumpri-lo. Isso mostra um esforço a partir da experiência prática em diferentes contextos educacionais, buscando, portanto, efetivar o desenvolvimento de um profissional “polivalente”. Além disso, permite a formação prática em diferentes contextos socioeconômicos.

Outra característica do estágio é a progressão nas pautas e na roteirização. No primeiro ano, o objetivo é a observação, incluindo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à descrição e à construção do olhar, que vai progredindo para a formação de um professor reflexivo, ou seja, que reflete sobre a prática, realiza diagnósticos, pensa em soluções, intervém implementando estratégias e as avalia. Isso é feito de uma forma mais intensa no último ano por meio da elaboração do TCC, que deve obrigatoriamente estar relacionado ao estágio no curso de pedagogia.<sup>3</sup>

A atuação do estudante é de observação e de participação com intervenções mais pontuais, dependendo do acordo com o professor supervisor na escola. Não há, portanto, uma participação regente, isto é, não é exigido que o estudante ministre uma sequência de aulas, porque as escolas e os professores supervisores nem sempre permitem que os alunos façam isso. Mesmo assim, a regência ocorre nas disciplinas no instituto, como regências simuladas, para que os estudantes tenham essa experiência durante a sua formação inicial.

---

3. Nas licenciaturas, isso não é exigido, mas o TCC deve ser baseado na prática.

Além disso, o estágio é tematizado nas disciplinas ligadas a ele, e é nelas que ocorrem o acompanhamento e a avaliação do estágio. A avaliação se dá por meio da participação nas tematizações nas disciplinas, ou “socializações” do estágio, e da entrega de registros escritos, dos relatórios processuais e do TCC. Usando esses instrumentos, os estudantes devem mostrar que conseguem olhar para a realidade educacional e diferenciar a descrição da interpretação, trazer cenas que referendem determinados conceitos e conteúdos que estão sendo discutidos nas disciplinas, mostrar clareza em relação a valores e crenças embutidos nas suas análises e fazer pequenas proposições e intervenções.

Os entrevistados relataram que o monitoramento e a avaliação do estágio são desafios, já que é difícil envolver os professores supervisores das escolas em processos mais formais e institucionalizados de supervisão, monitoramento, *feedback* e avaliação. Esse é o caso da maioria dos professores supervisores em escolas públicas, pois eles não têm formação para isso e não há carga horária ou remuneração específica para essa atividade. Apesar disso, o instituto convida as escolas parceiras a participar de uma reunião anual, em que discutem o estágio e compartilham experiências bem-sucedidas. No entanto, segundo relatado nas entrevistas, poucas escolas públicas participam. O instituto também convida os professores supervisores nas escolas para participar das aulas do curso de pedagogia, mas poucos se interessam.

#### **4. O CURSO DE PEDAGOGIA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC-PR)**

Em 2015, a PUC-PR iniciou um processo de reestruturação para diminuir as diferenças entre seus dez cursos de licenciatura, incluindo o de pedagogia. Essa mudança buscou, em primeiro lugar, reforçar que o papel das licenciaturas é a formação de professores. Segundo os entrevistados, isso foi influenciado pela aprovação da Resolução nº 2/2015. Em segundo lugar, houve uma padronização da duração dos cursos, que passaram a ter quatro anos. Em terceiro, a prática, que já tinha uma centralidade nos cursos, transformou-se em um fio condutor da formação, como também

determinado pela Resolução nº 2/2015. A partir disso, a prática foi inserida nas disciplinas, além de ser componente obrigatório. Um dos entrevistados afirmou que a ideia é trazer elementos para toda a formação inicial, para que o estudante possa olhar para a sua prática, refletir sobre ela, fazer problematizações e, possivelmente, implantar mudanças. Isso é central, dada a necessidade de o professor ter uma postura reflexiva em relação a sua prática, ou seja, problematizar a prática a partir de reflexão sobre ela.

O curso de pedagogia busca formar um profissional que deve ter “pensamento crítico e reflexivo, possuir flexibilidade cognitiva e emocional diante de demandas inesperadas e atuar de maneira a promover o conhecimento e o desenvolvimento humano” (PUC-PR, s/d). Isso por meio de “atividades com base nas metodologias de aprendizagem ativa, como Aprendizagem Baseada em Problemas, na qual os estudantes constituem cenários e situações problemas a partir do cotidiano dos espaços educativos” (PUC-PR, s/d).

#### 4.1. CURRÍCULO

Como resultado dessa reestruturação, a matriz curricular do curso de pedagogia é formada por dois eixos principais, um de formação pedagógica e um de formação específica.

O eixo de formação pedagógica é comum às diferentes licenciaturas, o que exige uma coordenação entre os professores de pedagogia e os das disciplinas específicas. Ele é formado por disciplinas do eixo humanístico, o que é uma característica singular da PUC-PR, incluindo filosofia, ética, cultura religiosa e projeto comunitário; por disciplinas de teoria da Educação, como sociologia da Educação e filosofia da Educação; e por disciplinas que discutem a prática, incluindo:

- A prática profissional
  - Pesquisa educacional
  - Pesquisa da prática pedagógica
  - Gêneros textuais didáticos
  - Modelos de análise de materiais didáticos e mediação
- Prática pedagógica e metodologias de aprendizagem ativa

A matriz curricular é composta por ementas, que são revisadas e atualizadas quando há mudanças institucionais e na legislação. Elas apresentam as diretrizes gerais do conteúdo e das habilidades a serem desenvolvidos, como:

Esta disciplina é dirigida aos/as estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, trata da relação teoria-prática no contexto da docência na Educação Infantil. Nela, os/as estudantes participam de ações docentes, planejam e aplicam regências em escolas de educação infantil e refletem sobre a prática pedagógica nessa etapa da educação básica. Ao final, são capazes de desenvolver processos de ensino e aprendizagem na Educação Infantil com dedicação, considerando as fases do desenvolvimento humano, os contextos e suas relações sociopolítico-culturais, com adequadas tecnologias de informação e comunicação.

A partir dessas diretrizes, os professores elaboram seus planos de ensino semestralmente, indicando as expectativas de aprendizagem, o conteúdo, as leituras e o cronograma de aulas.

Nas disciplinas sobre a prática, o curso aborda, por exemplo, a pesquisa em Educação, que inclui questões sobre o que significa pesquisa e qual tipo de pesquisa é realizado em uma licenciatura; a pesquisa da prática pedagógica, incluindo os conceitos de prática pedagógica, suas características e o conhecimento sobre a sala de aula; e a elaboração de material didático, incluindo conteúdo sobre a elaboração e a publicação de material didático e de formação para outros professores. Conforme relatado nas entrevistas, há uma demanda no País e no Grupo Marista<sup>4</sup> por profissionais que elaborem materiais didáticos com um olhar pedagógico, já que, em geral, os autores são pesquisadores que têm conhecimento técnico e epistemológico da área, mas pouca experiência prática, até porque os cursos de licenciatura não abordavam essa dimensão.

O eixo de formação específica compreende as disciplinas sobre conteúdos específicos, disciplinas que articulam conteúdos espe-

---

4. Um dos mantenedores da PUC-PR.

cíficos e pedagógicos, disciplinas de práticas, entre outras. Nesse eixo, algumas abordam diferentes etapas do ensino e outras modalidades, como Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Destaca-se, conforme os entrevistados, que o currículo é organizado de acordo com as competências. Nos currículos de formação humana e emocional, há disciplinas do eixo humanístico. No caso das licenciaturas, há as competências relacionadas à docência e aos conteúdos específicos. No curso de pedagogia, elas se referem aos métodos de ensino, que envolvem os três primeiros anos do curso, enquanto temas relativos aos modelos de gestão educacional estão mais concentrados no último ano do curso.

Algumas características foram consideradas pelos entrevistados como importantes para superar desafios comuns da formação inicial de professores. Há disciplinas que buscam desenvolver competências mais profissionais, relacionadas ao mapeamento e à identificação do problema, conhecimento da realidade, sensibilização e construção do olhar. Isso envolve aprender a fazer pesquisa no estágio, elaborar um diário de bordo e conhecer as regras do estágio, por exemplo.

Além disso, no terceiro e no quarto anos há uma articulação mais forte entre teoria, prática e conhecimentos específicos e pedagógicos. Há disciplinas de prática que buscam discutir teorias já estudadas e articular a prática aos conhecimentos específicos. Por exemplo, no caso das disciplinas de elaboração de material didático, os estudantes devem produzir materiais que estejam relacionados a teorias de aprendizagem e ao conteúdo específico. Outro caso mencionado se refere ao uso da prática nas disciplinas a partir de visitas a escolas, da observação e de entrevistas. Um dos estudantes mencionou a visita a uma Escola Waldorf, para que eles pudessem compreender esse método de ensino de maneira mais profunda. Há também disciplinas de conteúdos específicos que utilizam diferentes estratégias e métodos de aprendizagem, incluindo a discussão do ensino em cada área específica. Isso também ocorre por meio de produção de textos pedagógicos, “Unidades didáticas de livros didáticos”, “Unidades de ensino na plataforma *Blackboard*” e “Cursos de educação a distância”. Um dos entrevistados relatou que os estudantes apresentaram diferentes

métodos de ensino da arte para a discussão em sala. Além disso, em alguns casos, os entrevistados apontaram que as avaliações das disciplinas de práticas de ensino e de conteúdos específicos são integradas.

Sobre as metodologias usadas nas disciplinas, os entrevistados indicaram que a aula expositiva é importante, mas os professores utilizam outras estratégias, como estudos de caso, estudos dirigidos, vídeos, imagens, jogos, artigos científicos atualizados, visitas técnicas, aprendizagem baseada em problemas, entrevistas com profissionais da área e metodologias ativas. No caso da criação de jogos, por exemplo, há uma disciplina em que os estudantes criam jogos que já conhecem a partir da discussão presente na literatura sobre Educação Infantil. Os estudantes também relataram exemplos do uso de metodologia ativa a partir de aulas ministradas por eles, em um caso simulando uma visita a um museu sobre cultura afro e indígena e, em outro, o desenvolvimento de um plano de aula e sua aplicação em sala para os outros estudantes. Sobre isso, um dos entrevistados aponta que vivenciar diferentes maneiras de atuação é fundamental, pois os professores tendem a replicar as metodologias às quais foram expostos em sua formação inicial.

Em relação às avaliações, os entrevistados explicaram que elas estão articuladas com as competências do curso e, comumente, associadas a evidências práticas. Além disso, a ideia é que o TCC seja construído a partir dessas disciplinas de prática e da articulação entre esse componente, o componente teórico e o de conteúdo específico. O TCC não tem relação direta com o estágio, mas deve dialogar com a prática. Segundo os estudantes, o TCC é construído ao longo do curso em função da própria experiência do estágio, que permite desenvolver pesquisas e trabalhos mais investigativos.

Destaca-se que há cursos de extensão focados em diferentes conteúdos e habilidades, como escrita, apresentação de trabalhos, matemática e língua portuguesa, para reduzir as deficiências dos estudantes no que se refere ao conteúdo do Ensino Médio. Além disso, há programas de acompanhamento psicoeducacional e espiritual que buscam dar suporte aos estudantes para que eles não abandonem o curso.



## 4.2. ESTÁGIO CURRICULAR

O estágio é iniciado no quinto semestre e faz parte da grade horária do curso. Assim, em um dia da semana, os estudantes vão às escolas em vez de ir à PUC-PR. Os estágios são mais relacionados às experiências de docência, mas incluem as três diferentes trajetórias de formação determinadas nas regulações nacionais. Assim, o primeiro estágio ocorre em salas de Educação Infantil; o segundo e o terceiro, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; o quarto é realizado com a coordenação pedagógica ou a gestão escolar; e o quinto pode envolver a formação de docentes, experiências de inclusão, Educação a Distância ou diferentes contextos educacionais, como organizações não governamentais, empresas e institutos. Segundo relatado por um dos entrevistados, na sua classe os estudantes farão estágios em circos, hospitais e presídios, por exemplo.

Os estudantes não escolhem o local do estágio, como ocorre em outros programas. No caso das escolas, a lista das instituições disponíveis é passada pela coordenação aos estudantes, que se dividem entre elas. O estágio é realizado em várias escolas particulares do Grupo Marista e em unidades da rede municipal previamente definidas pela Prefeitura de Porto Alegre. Destaca-se que, se os estudantes realizam o estágio de um semestre em uma escola privada, no semestre seguinte irão realizá-lo em uma pública. Isso, segundo os entrevistados, permite que os estudantes tenham experiências em escolas inseridas em contextos socioeconômicos distintos. Um dos entrevistados relatou que isso lhe permitiu observar e participar do desenvolvimento de estratégias de ensino distintas, considerando as diferentes necessidades dos alunos.

Não há uma disciplina específica relacionada ao estágio. Segundo relatado nas entrevistas, a matriz está organizada de forma que as disciplinas que são base para os estágios são cursadas antes ou ao mesmo tempo em que eles ocorrem. Um dos entrevistados apontou que as disciplinas culminam no estágio, e isso é percebido nos registros dos estudantes, pois é comum encontrar referências às disciplinas já cursadas, mostrando associações entre teoria e prática. Apesar disso, há uma equipe de professores responsáveis pelo estágio, sendo cada um deles encarregado de um grupo de estudantes, garantindo acompanhamento, *feedbacks* e avaliação.

As atividades nas escolas envolvem a observação participante e a regência de duas aulas. No entanto, isso depende do que foi acordado com os professores supervisores das escolas. No caso da regência, os estudantes elaboram os planos e ministram essas aulas. Os temas das aulas também são determinados pelos professores supervisores das escolas, e os planos são validados por eles e pelos professores supervisores da PUC-PR. Segundo relatado, na escola pública é comum que os professores permitam que os estudantes tenham uma participação mais intensa do que nas escolas particulares e que eles efetivamente os auxiliem na sala de aula. Dessa forma, a participação dos estudantes não se restringe à observação. Os professores supervisores dão *feedback* e avaliam os estudantes por meio da observação da sua atuação na sala de aula, dos planos de aula e da regência das duas aulas. O *feedback* e a avaliação da regência são feitos a partir de uma ficha na qual registram a nota, que constitui 50% da nota final dos estudantes no estágio. A ficha é entregue aos alunos para que eles possam fazer melhorias de uma aula para a outra.

Como apontado, *feedbacks* e avaliações são realizados pelos professores supervisores das escolas, mas também pelos da PUC-PR, como descrito a seguir:

- Professores supervisores da PUC-PR:
  - diários de bordo;
  - planos de aula;
  - observação;
  - produção de pôster, resumo expandido, relato e artigo.
- Professores supervisores da escola:
  - observação;
  - planos de aula;
  - regência de duas aulas.

Os professores supervisores da PUC-PR dão *feedback* e avaliam os estudantes a partir dos diários de bordo em que registram o que foi mais significativo para sua aprendizagem nas escolas a partir da articulação com um texto científico que trata do tema que desenvolveram. Há também um *feedback* durante o semestre, em que os

estudantes participam de uma roda de conversa com os professores supervisores da PUC-PR, na qual discutem questões importantes que estão vivenciando nas escolas. Os professores supervisores também dão *feedback* e os avaliam a partir da observação na visita que fazem às escolas e dos planos de aula entregues pelos estudantes. Nessa observação, cada um dos professores supervisores da PUC-PR faz uma visita às escolas, em que passa as quatro horas do estágio observando os estudantes. Por fim, a avaliação também envolve a elaboração de um pôster no primeiro estágio, de um resumo expandido no segundo estágio a partir da escolha de um tema presente nos diários de bordo, de um relato de experiência no terceiro estágio e de um artigo científico no quarto estágio. No último ano, os trabalhos são apresentados em um seminário, em que devem fazer o registro das apresentações dos outros estudantes. Além disso, alguns estudantes também apresentam seus trabalhos em eventos científicos. Isso cria, segundo um dos entrevistados, uma cultura de investigação a partir da reflexão sobre a prática.

De acordo com o relato dos entrevistados, muitos estudantes fazem estágios remunerados ao longo do curso, sendo mais comum a sua realização em salas de Educação Infantil. Eles apontam que isso é fundamental, pois amplia sua experiência nas escolas, enriquecendo seu repertório de prática. Isso também possibilita o aumento da carga horária nas escolas, o que eles consideram fundamental para uma formação inicial mais efetiva.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os programas de formação inicial discutidos neste capítulo têm buscado implementar as diretrizes nacionais e superar alguns de seus desafios por meio de mudanças na organização e na estrutura de seus currículos. Em primeiro lugar, os cursos tentam ofertar disciplinas e promover experiências práticas capazes de formar docentes, gestores e pesquisadores, e, no caso dos docentes, profissionais habilitados a lecionar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em todas as modalidades do Ensino Médio, e a atuar em contextos escolares e não escolares. Essa diversidade de trajetórias é criticada por alguns especialistas e autores e

constitui um imenso desafio, já que os programas não conseguem oferecer formação efetiva em cada uma dessas trajetórias, e, assim, optam por oferecer uma formação mais efetiva na Educação Infantil e, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os cursos analisados também buscam dar maior centralidade à prática nas disciplinas com a adoção mais sistemática da observação e da reflexão sobre a prática e o uso de determinados métodos e estratégias de ensino que envolvam a elaboração de planejamento e planos de aulas, unidades de ensino, materiais didáticos e metodologias ativas que simulem a docência. Também buscam adotar modelos de estágios curriculares similares ao sistema de ciclos existentes em outros países, que intercalam a prática nas escolas e as disciplinas na universidade ao longo do curso.

Apesar disso, há ainda muita variedade nos estágios curriculares, tanto no que se refere às atividades realizadas pelos estudantes como no que diz respeito às responsabilidades dos professores supervisores nas universidades e nas escolas e aos mecanismos de acompanhamento, *feedback* e avaliação. Nesse sentido, é preciso avançar na discussão sobre mecanismos que aproximem universidades e escolas, com parcerias mais institucionalizadas com as redes de ensino, de maneira a garantir a regência de algumas aulas pelos estudantes, programas de mentoria para os professores supervisores das escolas e efetividade dos mecanismos de acompanhamento e avaliação. Além disso, o aumento da carga horária nas escolas e a permanência dos estudantes nos estabelecimentos por períodos contínuos seria fundamental para que eles aumentassem seu repertório de práticas. Ainda que alguns programas federais tenham enfrentado alguns desses desafios, eles não foram capazes de mudar os programas de formação inicial como um todo.



# Em busca de consensos e mudanças incrementais

CATARINA IANNI SEGATTO

PAULA LOUZANO

Em diversos países, os debates sobre a qualidade da formação docente impulsionaram importantes reformas. Elas trouxeram mudanças profundas na formação inicial de professores, buscando o aprimoramento da profissionalização, o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade e maior uniformidade entre os programas. Nos países analisados neste livro, isso ocorreu, sobretudo, por meio da criação e do fortalecimento dos sistemas de acreditação e de avaliação, resultando em maior regulação e responsabilização das instituições formadoras de professores. Houve também a adoção de parâmetros relacionados aos programas de formação inicial e a criação de critérios nacionais e regionais relativos aos objetivos, à estrutura, aos componentes e à organização dos programas e à qualificação do corpo docente para assegurar esses padrões mínimos de qualidade, o que tem sido especialmente importante em contextos marcados por desigualdades entre as instituições que os oferecem. Em alguns casos, como em Ontário, Canadá, e no Chile, essas medidas foram combinadas com a elaboração e a aprovação de referenciais docentes e/ou perfil dos egressos por meio da construção de um consenso sobre o

que um professor deve saber e ser capaz de fazer, ou seja, as habilidades e os conhecimentos disciplinares, pedagógicos e profissionais que ele precisa demonstrar para estar habilitado a ingressar na carreira docente.

No entanto, os países analisados adotam diferentes modelos. Chile e Portugal, dadas suas características políticas, apresentam modelos mais centralizados, com diretrizes e sistemas nacionais que devem ser seguidos por todas as instituições. Os Estados Unidos têm um modelo misto, que combina regulação nacional e regional. O Canadá aplica um modelo mais descentralizado, cuja regulação não é nacional, e sim provincial. Nesses quatro países, há uma instituição responsável pelos processos de avaliação e acreditação que tem autonomia em relação aos governos e às universidades. Além disso, no caso de Ontário, a mesma instituição cuida da regulação da formação inicial, da formação continuada e da carreira docente, o que aumenta a coerência entre as diferentes etapas da formação e da carreira. Os referenciais docentes, por exemplo, foram desenvolvidos por essa instituição e são usados como um dos critérios para acreditação dos programas de formação inicial e continuada e desenvolvimento profissional dos professores que atuam no sistema educacional.

No caso específico do Chile, também foram criados sistemas de apoio e incentivo para ajudar na transformação da formação docente. O Estado forneceu recursos para o desenvolvimento de projetos de melhoria institucional para faculdades de Educação que implementassem, de maneira voluntária, os novos parâmetros e referenciais antes da aprovação legal. Nesse sentido, as instituições formadoras utilizaram o incentivo estatal para redesenhar e fortalecer seus currículos: de um modelo majoritariamente teórico para um baseado na prática (*practice based*) e alinhado com a experiência internacional no campo.

No Brasil, o sistema de regulação da formação inicial de professores, embora tenha avançado no que se refere aos mecanismos de avaliação, não conseguiu assegurar padrões mínimos de qualidade para os programas nem maior uniformidade entre estes e as instituições. Como resultado, o modelo brasileiro combina mecanismos centralizados e descentralizados. A regulação do sistema,

incluindo a elaboração de diretrizes nacionais, o credenciamento, o recredenciamento e a fiscalização de instituições de Ensino Superior, a aprovação de cursos, a avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes e a assistência técnica e financeira, é feita de modo centralizado, enquanto a gestão das instituições e a oferta dos cursos de pedagogia e de licenciatura são compartilhadas pelos governos federal, estaduais e municipais. Apesar disso, o País não possui uma instituição responsável pelos processos de avaliação e acreditação com grau maior de autonomia em relação ao governo federal, o que especialistas destacam como fundamental para a consolidação do sistema. Outra alteração necessária mencionada pela literatura e por especialistas refere-se à elaboração e aprovação de critérios mais consistentes que deveriam ser usados para o credenciamento de determinadas instituições e para a aprovação de alguns cursos (NASCIMENTO *et al.*, 2018).

Nos programas de formação docente dos países analisados, algumas mudanças buscaram responder aos desafios relacionados à dissociação entre teoria e prática, à prevalência da teoria sobre a prática e à fragmentação do currículo em função da lógica departamental das universidades. A transferência da formação inicial de professores para as universidades, que ocorreu em todos os casos, foi importante para o reconhecimento da profissão docente e para o fortalecimento das faculdades de Educação, mas também trouxe os desafios supracitados.

No Brasil, a trajetória da formação inicial foi caracterizada por um longo processo de consolidação da formação em nível superior. O legado das escolas normais criadas no Império ainda hoje tem implicações sobre a formação de professores, já que a exigência do nível superior se consolidou na legislação nacional apenas na segunda metade dos anos 1990. A transferência da formação inicial de professores para as universidades foi entendida como um mecanismo de melhoria, sendo fundamental para o reconhecimento da profissão docente e para o fortalecimento das faculdades de Educação. No entanto, produziu uma dissociação entre teoria e prática e um distanciamento entre universidades e escolas, elementos centrais na formação dos professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.



Para superar tais desafios, os países analisados realizaram, nas últimas décadas, mudanças na estrutura e na organização dos programas. Uma delas refere-se à busca de maior profissionalização do professor por meio do aumento da duração dos cursos de graduação e da criação de mestrados. Portugal é o único país em que o mestrado é obrigatório para o ingresso na carreira. Já o Canadá criou, por exemplo, um curso de mestrado com duração de dois anos na Universidade de Toronto, e os Estados Unidos, um programa de formação de professores após a conclusão da graduação na Universidade de Michigan. No Chile, os cursos de formação docente (graduação) passaram a ser de período integral e presencial, não podendo ser oferecidos no período noturno nem a distância. Além disso, só são aceitos alunos cuja nota na prova de seleção universitária seja igual ou superior à média nacional. Com essas alterações estruturais, vários programas foram fechados.

As mudanças nas políticas de formação inicial também envolveram o fortalecimento da prática por meio de diretrizes sobre currículos e de determinações relacionadas à carga horária mínima dos estágios, a seu formato e a sua progressão. Elas induziram algumas revisões dos programas, que, no Chile e no Canadá, ocorreram de maneira mais sistêmica e, nos outros países, levaram à introdução de disciplinas que conectam conhecimento específico e pedagógico, assim como a prática e a teoria, e à reorganização do trabalho prático do futuro professor nas escolas e nos estágios curriculares, como são chamados no Brasil.

Os programas analisados buscaram dar maior centralidade à prática com a diminuição das disciplinas vinculadas aos fundamentos da Educação e o aumento tanto das que discutem o conhecimento pedagógico aplicado a cada área específica do conhecimento quanto das instrumentais, como planejamento, gestão da aprendizagem e avaliação. No Chile, a regulação obrigou os programas a redesenhar seus currículos, o que significou que a prática não só foi incorporada como uma atividade essencial do desenvolvimento de um professor como guiou o desenho dos novos currículos e ganhou destaque na formação docente.

Também é clara a intencionalidade de utilizar de maneira mais sistemática a observação e a reflexão sobre a prática com

base em relatos de prática, estudos de caso e metodologias ativas, incluindo simulação da docência, estratégias de modelagem com uso de recursos audiovisuais, vídeos da regência realizada pelos estudantes e construção e implementação de atividades e materiais pedagógicos. Além disso, a forma de avaliar se o indivíduo em formação se tornará um bom professor está centrada na ideia de que ele deve demonstrar capacidade prática, e não apenas teórica. Assim, as avaliações são produtos das disciplinas práticas, constituindo registros e evidências da atuação docente. Em alguns programas do Chile, para receber o diploma de professor, o aluno tem de desenvolver um portfólio com evidências de seu desempenho docente, ou seja, de sua capacidade de exercer as principais atividades relacionadas à docência (planejamento, avaliação, regência, reflexão pedagógica e trabalho colaborativo). Essas mudanças vão em direção às três dimensões apresentadas por Grossman, Hammerness e McDonald (2009), discutidas no capítulo 1.

Ademais, os programas organizaram seus estágios curriculares com base em um modelo de ciclos, intercalando a prática nas escolas e as disciplinas nas universidades ao longo do curso. A ideia é que o estudante possa refletir sobre sua atuação e aprimorá-la com o suporte de seus professores. Outra característica importante é que o aluno desempenha determinadas atividades na escola que são continuamente avaliadas pelo docente supervisor e pelo coordenador do estágio, e vai assumindo progressivamente as responsabilidades do professor até a docência de certo número de aulas sequenciais no final do estágio. Nesse sentido, os programas entregam oportunidades sucessivas e progressivas ao estudante em formação para que ele desenvolva habilidades de ensino e aos poucos consiga realizar essas atividades com autonomia em salas de aula reais. No Chile, o último ano do curso de pedagogia ou licenciatura busca assemelhar-se a um processo de indução de um docente novato na carreira em seu primeiro ano, uma vez que o aluno passa mais tempo na escola, em seu estágio prático, do que na universidade.

No Brasil, os programas têm procurado implementar as diretrizes nacionais e superar alguns desses desafios por meio de mudanças na organização e na estrutura de seus currículos. No en-

tanto, um primeiro aspecto que dificulta um modelo mais coerente refere-se à ideia da formação de um profissional “polivalente”. Ainda que essa determinação tenha sido resultado de consenso, os cursos de pedagogia enfrentam dificuldades para formar profissionais capazes de atuar na docência, na gestão e na pesquisa em diferentes contextos. Os programas vêm buscando ofertar disciplinas e promover experiências práticas que consigam formar docentes para o exercício da atividade nos diversos níveis e modalidades de ensino, em contextos escolares e não escolares, gestores e pesquisadores. Essa ampla gama de objetivos resulta em desafios para oferecer uma formação efetiva em cada uma das trajetórias, e, assim, os programas optam por dar ênfase a uma delas.

Além disso, as diretrizes nacionais avançaram na determinação dos conhecimentos necessários e da carga horária para os distintos componentes curriculares dos programas de formação inicial. No entanto, a literatura aponta que essas diretrizes ainda são gerais, uma vez que não apresentam parâmetros ou referenciais específicos sobre o que caracteriza um bom professor, ocasionando grandes diferenças entre os programas do País (LOUZANO; MORICONI, 2014). Ademais, alguns autores indicam que não foi possível implementar essas diretrizes em todo o território nacional (GATTI, 2017). Especialmente no caso dos estágios, a literatura mostra enorme variação entre os programas. Há estágios mais estruturados, ou seja, os estudantes têm de realizar determinadas atividades – por exemplo, a regência de aulas, observada e avaliada por um docente supervisor –, e menos estruturados, que não fazem tais exigências. Outra característica é o predomínio de uma abordagem baseada na investigação e na pesquisa, que inclui uma produção acadêmica com os resultados do estágio. Alguns programas também têm buscado oferecer aos alunos uma experiência prática nas escolas desde o início do curso, para que ela não seja uma atividade isolada no final da trajetória acadêmica, dialogue com o ensino e a pesquisa e permita a tematização e a reflexão sobre a prática e a construção do olhar profissional dos futuros professores ao longo de sua formação.

É importante destacar que as mudanças realizadas em alguns dos países analisados resultaram de processos lentos e incremen-

tais que compreenderam a construção de consensos entre diversos atores e lideranças envolvidas em seus sistemas educacionais. O Brasil tem um longo caminho a percorrer para assegurar maior qualidade na formação inicial de professores, especialmente nos aspectos ligados ao desenho curricular de seus cursos de pedagogia e licenciatura e no que tange à centralidade da prática na formação docente. Esperamos que este livro sirva de inspiração e apoio para a necessária transformação na qualificação dos profissionais do ensino no País.



# Referências bibliográficas

- ABRUCIO, F. L. *Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança*. São Paulo: Moderna, 2016.
- AGUIAR, M. A. S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.
- ALMEIDA, M. E. B.; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G. M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de licenciatura em pedagogia. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 3. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. p. 279-354.
- ALSTON, C. L. *et al.* Does a discussion by any other name sound the same?: teaching discussion in three ELA methods courses. *Journal of Teacher Education*, v. 69, n. 3, p. 225-238, 2018.
- AVALOS, B. La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, v. XL, n. 1, p. 11-28, 2014.
- BALES, D. L. Teacher education policies in the United States: the accountability shift since 1980. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 4, p. 395-407, 2006.
- BALL, D. L.; COHEN, D. K. Developing practice, developing practitioners. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (ed.). *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 3-32.

- BALL, D. L. *et al.* Content knowledge for teaching: what makes it special?. *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.
- BALL, D. L.; FORZANI, F. M. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 60, n. 5, p. 497-511, 2009.
- BALL, D. L.; FORZANI, F. M. What does it take to make a teacher?. *Phi Delta Kappan*, v. 92, n. 2, p. 8-12, 2010.
- BATISTA, D. P. A formação prática nos cursos de pedagogia: afirmação ou enfraquecimento. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 19, n. 2, p. 207-220, 2017.
- BIEN, A. *et al.* Taking core practices to the field. In: GROSSMAN, P. (ed.). *Teaching core practices in teacher education*. Cambridge: Harvard University Press, 2018.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n. 16, p. 113-124, 1993.
- BOYD, D. *et al.* Teacher preparation and student achievement. *NBER Working Paper*, n. 14314, 2008
- BRANSFORD, J.; BROWN, A. L.; COCKING, R. (ed.). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press, 2000.
- BRANSFORD, J.; DARLING-HAMMOND, L.; LEPAGE, P. Introduction. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 1-39.
- BROWN, J. S. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.
- BRUNS, B.; LUQUE, J. *Greater teachers: how to raise student in Latin America and the Caribbean*. Washington: World Bank, 2014.
- CAMPBELL, M. P.; ELLIOTT, R. Designing approximations of practice and conceptualising responsive and practice-focused secondary mathematics teacher education. *Mathematics Teacher Education and Development*, v. 17, n. 2, p. 146-164, 2015.
- CANRINUS, E. *et al.* Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, v. 49, n. 3, p. 313-333, 2017.

- CARTER, K.; ANDERS, D. Program pedagogy. *In: MURRAY, F. B. (ed.). The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 557-592.
- CHETTY, B. R.; FRIEDMAN, J. N.; ROCKOFF, J. E. Measuring the impacts of teachers II: teacher value-added and student outcomes in adulthood. *American Economic Review*, v. 104, n. 9, p. 2633-2679, 2014.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares.* Santiago: Mineduc, 2012a.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Bases Curriculares para la Enseñanza Básica.* Asignatura: matemática. Santiago: Mineduc, 2012b.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Estándares disciplinarios y pedagógicos para la formación inicial docente matemática: primero a sexto año de educación básica.* Informe final. Santiago: Mineduc/Universidad de Chile, 2010.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica.* Santiago: Mineduc, 2011.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. 2.* ed. Santiago: Mineduc, 2012c.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago: Mineduc/CPEIP, 2008.
- CHILE. Ministerio de Educación. *Pisa 2006: rendimientos de estudiantes de 15 años en ciencias, lectura y matemática.* Santiago: Mineduc, 2006.
- COCHRAN-SMITH, M. The new teacher education in the United States: directions forward. *In: FURLONG, J.; COCHRAN-SMITH, M.; BRENNAN, M. (org.). Policy and politics in teacher education: international perspectives.* New York: Routledge, 2009. p. 9-20.
- COCHRAN-SMITH, M. *et al.* Research on teacher preparation: charting the landscape of a sprawling field. *In: GITOMER, D. H.; BELL, C. A. (org.). Handbook of research on teaching.* 5. ed. Washington: American Educational Research Association, 2016. p. 439-547.



- COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999.
- COLLEGE OF EDUCATION. *Elementary internship guide 2015-2016*. Landing: College of Education, 2015.
- COLLEGE OF EDUCATION. *Teacher Preparation Program*, s/d. Disponível em: <http://education.msu.edu/teacher-preparation>. Acesso em: 4 dez. 2019.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 2*. Brasília: CNE, 2015.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer n. 5*. Brasília: CNE, 2005.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP n. 1*. Brasília: CNE, 2006.
- COX, C. Teacher education in Chile: trends in social and policy pressures for change and evolution of its organisational and knowledge bases. In: MOON, Bob (ed.). *Do universities have a role in the education and training of teachers?: an international analysis of policy and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. p. 187-212.
- COX, C.; MECKES, L.; BASCOPÉ, M. Teacher education policies in Chile: from invitation to prescription. In: BRUNO-JOFRÉ, R.; SCOTT-JOHNSTON, J. (ed.). *Teacher education in a transnational world*. Toronto: University of Toronto Press, 2014.
- CROCKER, R.; DIBBON, D. *Teacher education in Canada*. Kelowna: Society for the Advancement of Excellence in Education, 2008.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 609-625, 2013.
- DARLING-HAMMOND, L. *Doing what matters most: investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 1997.
- DARLING-HAMMOND, L. *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- DARLING-HAMMOND, L. Research on teaching and teacher education and its influence on policy and practice. *Educational Researcher*, v. 45, n. 2, p. 83-91, 2016.

- DARLING-HAMMOND, L. Strengthening clinical preparation: the holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, v. 89, n. 4, p. 547-561, 2014.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 35-47, 2010.
- DARLING-HAMMOND, L. The quiet revolution: rethinking teacher development. *Improving Professional Practice*, v. 53, n. 6, p. 4-10, 1996.
- DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.
- DARLING-HAMMOND, L.; CHUNG, R.; FRELOW, F. Variation in teacher preparation: how well do different pathways prepare teachers to teach?. *Journal of Teacher Education*, v. 53, n. 4, p. 286-302, 2002.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* Evaluating teacher education outcomes: a study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v. 36, n. 4, p. 369-388, 2010.
- DARLING-HAMMOND, L. *et al.* The design of teacher education programs. In: DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (ed.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. p. 390-441.
- DAVIES, L. *et al.* Teaching as a clinical profession: translational practices in initial teacher education – an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, v. 41, n. 5, p. 514-528, 2015.
- DEVÉS, R. Y; REYES, P. Principios y estrategias del programa de educación en ciencias basada en la indagación (ECBI). *Pensamiento Educativo*, v. 41, n. 2, p. 115-131, 2007.
- EDUCATION USA. *Understanding US accreditation*, s/d. Disponível em <https://educationusa.state.gov/understanding-us-accreditation>. Acesso em: 4 dez. 2019.
- EURYDICE. *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: Eurydice, 2006.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

- FLORES, M. A. Curriculum of initial teacher education in Portugal: new contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching*, v. 3, n. 4, p. 461-470, 2011.
- FLORES, M. A. Teacher learning in the workplace in pre-service teacher education in Portugal: potential and limits from a pre-service teacher perspective. In: MCNAMARA, O.; MURRAY, J.; MARION, J. (org.). *Workplace learning in teacher education: international practice and policy*. New York: Springer, 2014. p. 243-260.
- FORZANI, F. M. Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: learning from the past. *Journal of Teacher Education*, v. 65, n. 4, p. 357-368, 2014.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.
- FURG. *Deliberação Coepea n. 017*, 2018. Disponível em: <http://conselhos.furg.br/delibera/coepea/01718.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.
- FURLONG, J.; COCHRAN-SMITH, M.; BRENNAN, M. (org.). *Policy and politics in teacher education: international perspectives*. New York: Routledge, 2009.
- GATTI, B. A. Didática e formação de professores: provocações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & pesquisas educacionais*. v. 1. São Paulo: Victor Civita, 2010. p. 95-136.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, v. 29).

- GAUDIN, C.; CHARLIÈS, S. Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, n. 16, p. 41-67, 2015.
- GHOUSSEINI, H. *et al.* Investigating the potential of guided practice with an enactment tool for supporting adaptive performance investigating the potential of guided practice with an enactment tool for supporting adaptive performance. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 24, n. 3, p. 461-497, 2015.
- GORE, J. M.; ZEICHNER, K. M. Action research and reflective teaching in preservice teacher education: a case study from the United States. *Teaching & Teacher Education*, v. 7, n. 1, p. 119-136, 1995.
- GROSSMAN, P. L. Research on pedagogical approaches in teacher education. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (ed.). *Studying teacher education: the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Washington/Mahwah: American Educational Research Association, Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 425-476.
- GROSSMAN, P.; HAMMERNESS, K.; MCDONALD, M. Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 15, n. 2, p. 273-289, 2009.
- GROSSMAN, P.; KAVANAGH, S. S.; DEAN, C. G. P. The turn towards practice in teacher education. Cambridge: Harvard Education Press, 2018.
- GUDMUNDSDÓTTIR, S.; SHULMAN, L. Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v. 9, n. 2, 2005.
- HALLINAN, M. T.; KHMELKOV, V. T. Recent developments in teacher education in the United States of America. *Journal of Education for Teaching*, v. 27, n. 2, p. 175-185, 2001.
- HAMMERNESS, K.; KLETTE, K.; BERGEM, O. K. Coherence and assignments in teacher education: Teacher education survey. Oslo: Department of Teacher Education and School Research – University of Oslo, 2014.
- HANUSHEK, E. A. The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, v. 30, n. 3, p. 466-479, 2011.

- HANUSHEK, E. A.; RIVKIN, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, v. 100, n. 2, 2p. 67-271, 2010.
- HARLEN, W. Evaluar para la alfabetización científica en el programa de la OECD para la evaluación internacional de estudiantes (Pisa). *Enseñanza de las Ciencias*, v. 20, n. 2, p. 209-216, 2002.
- HARLEN, W. *Implementing inquiry-based learning in science education (IBSE)*. Apresentação à conferência Raising Awareness about Inquiry Based Science and Mathematics Education in Europe. Universidade de Bayreuth, Alemanha, 2010.
- HATCH, T. *et al.* Videos, pairs, and peers: what connects theory and practice in teacher education?. *Teaching and Teacher Education*, n. 59, p. 274-284, 2016.
- HILL, H. C.; BALL, D. L.; SCHILLING, S. G. Unpacking pedagogical content knowledge: conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 39, n. 4, p. 372-400, 2008.
- HOLMES GROUP. *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*. East Lansing: Holmes Group, 1995.
- INGVARSON, L. *et al.* *Best practice teacher education programs and Australia's own programs*. Canberra: Department of Education, 2014.
- INSTITUTO SINGULARIDADES. *Projeto pedagógico institucional – PPI: biênio 2017-2018*. São Paulo: Instituto Singularidades, 2017.
- IZQUIERDO, M.; ALIBERAS, J. *Pensar, actuar i parlar a la classe de ciències: per un ensenyament de les ciències racional i razonable*. Cerdanyola: Servei Publicacions de la UAB, 2004.
- JACOBS, V. R.; LAMB, L. L. C.; PHILIPP, R. A. Professional noticing of children's mathematical thinking. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 41, n. 2, p. 169-202, 2010.
- KENNEDY, M. M. Parsing the practice of teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 67, n. 1, p. 6-17, 2016.
- KENNEDY, M. M. The role of pre-service teacher education. In: DARLING-HAMMOND, L.; SYKES, G. (ed.). *Teaching as the learning profession*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 54-85.

- KORTHAGEN, F.; LOUGHRAN, J.; RUSSELL, T. Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, n. 22, p. 1020-1041, 2006.
- LAMPERT, M. Learning teaching in, from, and for practice: what do we mean?. *Journal of Teacher Education*, v. 61, n. 1-2, p. 21-34, 2010.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEMOV, D. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.
- LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L. (ed.). *International handbook of teacher education*. Singapore: Springer, 2016.
- LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.
- LOUZANO, P.; MORICONI, G. Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. In: ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Santiago: Unesco, 2014.
- MCDONALD, M. et al. Practice makes practice: learning to teach in teacher education. *Peabody Journal of Education*, v. 89, n. 4, p. 500-515, 2014.
- MCDONALD, M.; KAZEMI, E.; KAVANAGH, S. S. Core practices and pedagogies of teacher education: a call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, v. 64, n. 5, p. 378-386, 2013.
- MCLELLAN, E. Pedagogical literacy: what it means and what it allows. *Teaching and Teacher Education*, n. 24, p. 986-1002, 2008.
- MCNAMARA, O.; JONES, M.; MURRAY, J. Framing workplace learning. In: McNamara, O., Murray, J., & Marion, J. (org.). *Workplace learning in teacher education: international practice and policy* (pp. 243-260). New York: Springer, 2014.

- MINNER, D. D.; LEVY, A. J.; CENTURY, J. Inquiry-based science instruction: what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984-2002. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 47, n. 4, p. 474-496, 2010.
- MONTE-SANO, C.; BUDANO, C. Developing and enacting pedagogical content knowledge for teaching history: an exploration of two novice teachers' growth over three years. *Journal of the Learning Sciences*, n. 22, p. 171-211, 2013.
- NASCIMENTO, T. et al. *Sistema de regulação dos cursos de licenciaturas de formação docente no Brasil: uma análise diagnóstica e propositiva*. Rio de Janeiro: Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais – FGV/Ebape, 2018.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES. *National curriculum standards for social studies: a framework for teaching, learning, and assessment*. Silver Spring: NCSS, 2010
- NCATE. *Professional standards for accreditation of teacher preparation institutions*. Washington: National Council for Accreditation of Teacher Education, 2008.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.
- NÓVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.
- NULAND, S. V. Teacher education in Canada. *Journal of Education for Teaching*, v. 37, n. 4, p. 409-421, 2011.
- OCDE. *Informe Pisa 2003: aprender para el mundo de mañana*. Madrid: Santillana Educación, 2005.
- OISE. Master of Arts in Child Study and Education Program, s/d. Disponível em: <https://www.oise.utoronto.ca/jics/ma-cse-program>. Acesso em: 4 dez. 2019.
- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *Accreditation resource guide*. Toronto: Ontario College of Teachers, 2017.
- ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS. *Summary of requirements for pre-service accreditation review*. Toronto: Ontario College of Teachers, s/d.
- ORLAND-BARAK, L.; BECHER, A. Cycles of action through systems of activity: examining an action research model through the lens of activity theory. *Mind, Culture and Activity*, n. 18, p. 115-28, 2011.

- PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE. *Cómo integrarse a la red*, s/d. Disponível em: <http://practicaspedagogicas.uc.cl/menu-inicio/red/como-integrarse-a-la-red>. Acesso em: 11 nov. 2019.
- POZO, J. I. Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 370, p. 87-90, 2007.
- PUC-PR. *Pedagogia: licenciatura*, s/d. Disponível em: <https://www.pucpr.br/cursos-graduacao/pedagogia>. Acesso em: 4 dez. 2019.
- RUFFINELLI, A. Los imprescindibles para una nueva profesión docente en Chile. *Cuaderno de Educación*, n. 61, p. 1-15, 2014.
- RUSS, R. S.; SHERIN, B. L.; SHERIN, M. G. What constitutes teacher learning?. *Handbook of Research on Teaching*, v. 162, n. 5, p. 36-43, 2016.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SEGATTO, C. I. *A educação no Canadá: as experiências da Colúmbia Britânica e de Ontário*. Relatório técnico. São Paulo: Instituto Unibanco, 2017.
- SHEEVAN, N.; FULLAN, M. Teacher education in Canada: a case study of British Columbia and Ontario. In: WIDEEN, M. F.; GRIMMETT, P. P. (org.). *Changing times in teacher education: restructuring or reconceptualization?*. London/Washington: Falmer Press, 1995. p. 89-101.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SHULMAN, L. S. *The wisdom of practice: essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *American Education Research Association*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.
- SOUSA-PEREIRA, F.; LEITE, C. Avaliação institucional e qualidade educativa na formação inicial de professores em Portugal. *Estudos de Avaliação Educacional*, v. 27, n. 65, p. 440-466, 2016.



- TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 61-193, 2000.
- UNIPAMPA. *Projeto político-pedagógico: curso de graduação em pedagogia – licenciatura*. Jaguarão: Unipampa, 2015.
- UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Orientações para o desenvolvimento e elaboração do relatório da prática de ensino supervisionada*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2012.
- UNIVERSIDADE DE LISBOA. *Papel das escolas e dos orientadores co-operantes no mestrado em ensino*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2016.
- VERSUTI, F. M.; ROSIN-PINOLA, A. R. Relatório técnico. São Paulo: Instituto Singularidades, 2018.
- WALLNER, J. *Learning school: federalism and public schooling in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 2014.
- WANG, J.; ODELL, S. J.; SCHWILLE, S. A. Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 2, p. 132-152, 2008.
- WIGGINS, G. P.; MCTIGHE, J. *Understanding by design*. 2. ed. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- WINDSCHITL, M. *et al.* Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, v. 96, n. 5, p. 878-903, 2012.
- ZEICHNER, K. The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, v. 63, n. 5, p. 376-382, 2012.
- ZEICHNER, K. University-based teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, n. 61, p. 89-99, 2010.

# Autores

## CATARINA SEGATTO

Professora visitante na Universidade Federal do ABC e pesquisadora no Centro de Estudos em Administração Pública e Governo, da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV EAESP), possui graduação em administração pública pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestrado em administração pública e governo pela FGV EAESP e doutorado pelo mesmo programa. Entre 2016 e 2018, realizou pós-doutorado na Escola de Pós-Graduação em Políticas Públicas Johnson Shoyama, da Universidade de Regina (Canadá).

## PAULA LOUZANO

Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales (Chile), é pedagoga, doutora em política educacional pela Universidade de Harvard e mestre em Educação comparada internacional pela Universidade Stanford (ambas nos Estados Unidos). Foi pesquisadora visitante na Faculdade de Educação de Stanford, onde dirigiu o Programa de Educação Docente (PED) Brasil. Lecionou na Universidade de São Paulo, trabalhou no Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe (Orealc) no Chile e atuou como consultora para várias organizações não governamentais e governos no Brasil e no exterior. Seus interesses de pesquisa incluem políticas educacionais e igualdade de oportunidades, formação de professores, políticas curriculares e práticas docentes.

## BÁRBARA BORN

Doutoranda em *international comparative education and curriculum and teacher education* na Faculdade de Educação da Universidade

Stanford (Estados Unidos), é mestre em Educação internacional comparada pela mesma instituição e em Educação pela Universidade de São Paulo. Tem bacharelado e licenciatura em história pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

### **CRISTIÁN COX**

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales (Chile) e diretor do Centro de Políticas Comparadas de Educação da mesma instituição, é sociólogo pela Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-Chile) e doutor em sociologia pela Universidade de Londres. Foi diretor da Faculdade de Educação da PUC-Chile, dirigiu a Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério de Educação chileno e coordenou a Secretaria Técnica de Estratégia Docente do Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe (Orealc). Seus interesses de pesquisa são política educacional, currículo, formação docente e Educação para a cidadania. Participa do Project Advisory Committee, da International Civic and Citizenship Education Study 2016, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

### **JULIA MARFÁN**

Diretora do programa de pedagogia com menção em linguagem e matemática da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales (UDP), do Chile, é formada em psicologia pela Universidade de Artes, Ciências e Comunicação e licenciada em ciências da Educação pela Universidade Central (ambas no Chile). Tem especialização em medição e avaliação de aprendizagem pelo Mide UC e mestrado em ciências da família pela Pontifícia Universidade Católica Lateranense (Itália). Leciona cursos na área de currículo e, na pós-graduação, é professora no mestrado em liderança educacional da Faculdade de Educação da UDP. Tem vasta experiência na Educação Básica, na qual atuou como coordenadora pedagógica. Também trabalhou na Unidade de Currículo e Avaliação do Ministério da Educação do Chile.

**MAILI OW**

Professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC-Chile), leciona filosofia e castelhano com especialização em didática da língua e literatura infantil. Chefiou a equipe de linguagem do Departamento de Didática e dirigiu o programa de doutorado em ciências da Educação e a graduação da Faculdade de Educação da PUC-Chile.

**ARIANE FARIA DOS SANTOS**

Mestranda no programa de Educação comparada da Faculdade de Educação da Universidade Stanford (Estados Unidos), tem mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), durante o qual foi *visiting student researcher* em Stanford, onde desenvolveu parte de sua pesquisa. Concluiu o bacharelado e a licenciatura em filosofia na USP e foi bolsista de iniciação científica na Faculdade de Educação dessa universidade, dedicando-se à pesquisa sobre a implementação de políticas públicas na área de Educação e cultura. Foi consultora e pesquisadora da reforma curricular do município de Sobral (Ceará) e professora de filosofia na rede estadual de São Paulo.



# Parceiros

## **INSTITUTO PENÍNSULA**

O Instituto Península é uma organização social que atua nas áreas de Educação e Esporte para aprimorar a formação de professores, porque acredita que eles são a base para uma Educação pública de qualidade.

Trabalha o desenvolvimento integral de docentes nas dimensões física, intelectual, emocional e social para que esses profissionais estejam mais bem preparados para fortalecer o processo de aprendizagem dos alunos.

## **PROFISSÃO DOCENTE**

O Profissão Docente é um movimento que visa unir professores, profissionais e organizações da Educação em torno da missão de transformar a qualidade das políticas docentes de modo a assegurar que todos os alunos brasileiros tenham professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho.

## **FUNDAÇÃO SANTILLANA**

A Fundação Santillana realiza e apoia iniciativas que contribuem para o desenvolvimento da Educação e da cultura. Para isso, incentiva a produção e difusão de conhecimento sobre temas centrais das políticas educacionais, do ensino e da aprendizagem.

Sua atuação enfoca a superação das desigualdades educacionais, baseada na certeza de que a Educação é o motor do desenvolvimento de um Brasil mais justo, democrático e sustentável. Por isso, as ações compreendem também a disseminação dos conhecimentos, para que gestores de instituições públicas e privadas, professores e toda a sociedade civil possam estar munidos de informações de qualidade para contribuir com a defesa da Educação de excelência para todos.

Fomenta o debate plural sobre desafios e soluções compartilhados por gestores, professores, pais e alunos em diferentes instâncias e regiões do País por meio da divulgação de análises, ideias, indicadores e boas práticas nas políticas públicas. Também incentiva premiações que buscam a valorização de professores e gestores.

Criada em 1979, atua na Espanha e em cinco países da América Latina. No Brasil desde 2008, trabalha em parceria com organizações nacionais e internacionais no desenvolvimento de projetos e obras de referência nas temáticas educacionais e da cultura.





Este livro foi composto nas fontes Milo e Milo Serif  
e impresso em dezembro de 2019.

ORGANIZAÇÃO

instituto  
península

Profissão  
**docente**

*movimento pela valorização  
dos professores*

ISBN 978-85-16-12276-8



Distribuição gratuita.  
Proibida a venda.

Os professores têm papel-chave na aprendizagem dos alunos, e a qualidade de sua formação inicial é fundamental para que dominem os conteúdos específicos, pedagógicos e profissionais da docência. Nas últimas décadas, diversos países realizaram mudanças para melhorar seus cursos de pedagogia, colocando a prática no centro da formação. Este livro examina alguns programas considerados inovadores e eficazes em cinco países – Brasil, Canadá, Chile, Estados Unidos e Portugal –, bem como a trajetória da formação inicial e a regulação das instituições formadoras, visando contribuir para o debate sobre a necessária transformação na qualificação dos profissionais do ensino em nosso País.