



“Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.”

01 a 05 de
Outubro 2017
SÃO LUÍS - MA

Trabalho Encomendado II GT08 – Formação de Professores

PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NOS CURSOS DE LICENCIATURA – DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Joana Paulin Romanowski – PUCPR-UNINTER-CNPq, joana.romanowski@gmail.com

Pura Lúcia Oliver Martins – PUCPR-CNPq, pura.oliver@pucpr.br

Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau – PUCPR, dilmeirerv@gmail.com

Resumo

O texto aborda as demandas para os cursos de licenciatura e elege como objeto de estudo a relação universidade-escola no processo de formação do profissional professor. Toma por base pesquisa realizada com professores da educação básica, coordenadores e estudantes de cursos de licenciatura, a partir do problema: como se expressa a relação universidade-escola na prática pedagógica da educação básica? O objetivo é compreender a relação da universidade com a educação básica expressa na prática pedagógica realizada nas escolas, para verificar as demandas de formação para os cursos de licenciatura. Os pressupostos compreendem: (i) a prática não é dirigida pela teoria, mas esta expressa a ação prática dos sujeitos (MARTINS, 2016); (ii) a formação do professor está em constante transformação, por se situar no contexto sócio-histórico em que se realiza. A metodologia qualitativa considera a investigação realizada por meio de entrevistas e questionários com professores e coordenadores da educação básica e de cursos de licenciatura e estudantes desses cursos. A análise é baseada em Bardin (2010) e nos aportes teóricos do campo da formação docente, considerando como categorias básicas a organização da prática pedagógica e a prática docente. As mudanças apontam uma nova organização dessa prática, constituindo novas demandas para a formação dos professores nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação inicial do professor. Cursos de licenciatura. Escola básica.

Introdução

A formação do professor em nível de educação superior em cursos de licenciatura constitui exigência legal para seu exercício profissional na escola básica. Essa condição lentamente caminha para sua universalização. Em 1996, a formação dos professores da educação básica em nível superior, em média, era de 37%, dos quais 18% atuavam na educação infantil (creche), 0,5%, nas classes de alfabetização, 43,8%, no ensino fundamental e 86,3%, no ensino médio. No ano de 2006, a formação em nível

superior indicava uma elevação para 58,2%, em média, estando os professores distribuídos 31,7% na educação infantil (creche), 38,2% na pré-escola, 53,8% nas séries iniciais do ensino fundamental, 75,0% nos anos finais do ensino fundamental e 92,4% no ensino médio. Os últimos dados do Censo Escolar de 2016 apontam para uma média de 76,0% dos professores com curso de graduação, dos quais 64,0% estão na educação infantil (creche), 67,0%, na pré-escola, 80,1%, no ensino fundamental e 93,2%, no ensino médio. Há, ainda, um número significativo de professores com especialização (42,6% em média), cerca de 2,0% com mestrado e 2.606 professores com doutorado (menos de 1,0% do total, em média) (BRASIL, Censo escolar 2007, 2007, 2017).

Nesse contexto, a universidade efetiva-se como espaço privilegiado para a formação de professores, sendo apontada por pesquisadores como Nóvoa (1992), Peres Gomez (1992), Freitas (2007), entre outros, como lócus para uma formação científica e acadêmica na perspectiva da profissionalização dos professores. Além disso, o reconhecimento de que a formação de professores favorece a mudança e melhoria do ensino da educação básica é proclamado por inúmeros pesquisadores, como Azanha (2004), Nóvoa (1992), Marcelo (1999), Gatti e Barreto (2009) e André (2010). Assim, apresentam-se como espaços tensionados a universidade e a escola de educação básica, estando os cursos de licenciatura diretamente envolvidos nesse circuito que se estabelece entre a formação e a atuação profissional do professor.

O objetivo deste texto é compreender a relação da universidade com a educação básica expressa na prática pedagógica realizada nas escolas, para apontar as demandas de formação para os cursos de licenciatura. Toma por base o resultado da análise de conteúdo (BARDIN, 2010) de 40 entrevistas e 31 questionários, com a participação de professores e coordenadores da educação básica, além de seis coordenadores e 15 estudantes de cursos de licenciatura. A coleta de dados foi feita por pesquisadores, mestrandos e doutorandos do grupo de pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Para as entrevistas, foi considerada uma amostragem de profissionais da educação básica, baseada nos seguintes critérios: um mínimo de participantes em cada segmento (professores, coordenadores de escola e de núcleos de ensino); inclusão de professores iniciantes (um a cinco anos de exercício profissional), experientes (de cinco a 20 anos de exercício profissional) e em fim de carreira (mais de 25 anos de exercício profissional); e inclusão de professores que atuam em escolas do centro urbano e de bairros, além de coordenadores e estudantes de diferentes cursos de licenciatura.

Constituem pressupostos teórico-metodológicos da investigação: (i) a compreensão de que a prática não é dirigida pela teoria, mas esta expressa a ação prática dos sujeitos (MARTINS, 2016); (ii) a formação do professor está em constante transformação, por se situar no contexto sócio-histórico em que se realiza, o que exige a permanente investigação.

Entende-se que os conceitos e interpretações são decorrentes de análises e reinterpretações de fatos e experiências e, por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua autointerrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, conforme Thompson (2009). Contudo, esse entendimento assume a provisoriedade do conhecimento, como definido por Thompson (2009) ao afirmar que o conhecimento é sempre provisório, incompleto, seletivo e limitado, pois as questões que o pesquisador faz às evidências interferem nas interpretações decorrentes, as quais expressam, em sua base, determinados conceitos e não outros. Desse modo, novas perguntas podem ser feitas e novas evidências serão descobertas se outras premissas fundamentarem a investigação.

O contexto da relação universidade-escola nos cursos de licenciatura

A formação inicial dos professores no Brasil expressa um movimento de reformulação intensa dos cursos de licenciatura, nas últimas décadas, gestada a partir de determinações da legislação educacional, das transformações na escola básica, das pesquisas em educação e das novas exigências sócio-históricas.

Estudos e investigações realizados nos últimos anos indicam mudanças pontuais nos cursos de licenciatura, como, por exemplo: inserção de disciplina relativa à metodologia de ensino específica no corpo das disciplinas de formação pedagógica levadas a efeito na década de 1990; mudanças na organização da distribuição das disciplinas ao longo dos cursos de licenciatura, de modo que as de formação pedagógica ocorrem concomitantes às específicas e ao estágio realizado ao longo do curso, efetivadas no decurso das reformulações após as Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02, de 18 e 19 de fevereiro de 2002, respectivamente. Também ocorreu a inserção de disciplinas específicas e pedagógicas, tais como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação e Inclusão, Educação e Meio Ambiente, Relações Étnico-Raciais Afro-Brasileira, Africana e Indígena, Direitos Humanos, Ética, entre outras, de modo geral

provocadas por movimentos sociais. Ainda, foram acrescidas disciplinas relativas às tecnologias e história de disciplinas, advindas de pesquisas e avanços da tecnologia.

Em pesquisa direcionada a examinar mudanças nos cursos de licenciatura, Cartaxo (2013) localizou cursos que entendem a formação do professor para a educação básica na totalidade, ou seja, abordagens de práticas de inserção de licenciandos desde a educação infantil, em disciplinas direcionadas à “alfabetização no campo científico específico”; por sua vez, Silva (2017), ao examinar especificamente o curso de Licenciatura em Física, verificou uma organização curricular que contém núcleos articuladores, abrangendo a realização de pesquisa e a busca de articulação com a escola básica, bem como o esforço em realizar projetos de investigação interdisciplinares.

As iniciativas no trabalho com a relação entre teoria e prática, ao longo do curso e no interior de cada disciplina que compõe o currículo, e a integração das disciplinas de fundamentos pedagógicos, comuns a todas as licenciaturas, podem ser consideradas inovações na organização curricular desses cursos. Contudo, a ênfase no estágio, a partir do quinto período, e os processos formativos na abordagem das disciplinas mantêm a lógica da teoria como guia da ação prática. Essa lógica, que está na base do esquema 3+1, prevalece na organização dos cursos, ainda que ocorra um movimento para sua alteração (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010). As abordagens que focam a prática como ponto de partida, a articulação da universidade com a escola básica e o estágio de docência de imersão na escola são pontuais e cingem-se em algumas disciplinas, em cursos específicos, por iniciativa dos professores (ROMANOWSKI; MARTINS; CARTAXO, 2011¹).

Ressalta-se que a lógica da teoria como guia da ação constitui princípio da racionalidade técnica do processo de formação dos professores na organização pedagógica das propostas dos cursos, bem como na abordagem didática das disciplinas, como afirma Diniz-Pereira (2000). Disserta o autor que a racionalidade técnica evidencia-se quando os cursos estabelecem um “conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases do processo de formação e posteriormente na sua atuação profissional. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 112).

¹ Trabalho apresentado na *15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching*, realizada em Braga (Portugal), de 5 a 8 de julho de 2011. A participação no evento contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A racionalidade prática considera o professor um profissional autônomo, que reflete e toma decisões durante e sobre sua ação pedagógica. Nesse processo, são criadas novas respostas aos problemas da prática que se apresentam (DINIZ-PEREIRA, 2000). Com efeito, os cursos de licenciatura, ainda que tivessem sofrido mudanças, mantêm uma perspectiva que se assemelha à abordagem e articulação do bacharelado, inclusive, algumas das disciplinas de prática profissional estão direcionadas para a formação do profissional liberal e não para a formação específica do docente ou, como indicam Terrazan et al. (2008, p. 87), a não constituição da identidade específica das licenciaturas, pois “os perfis profissionais e os objetivos são praticamente os mesmos para Licenciatura e Bacharelado”, perspectiva que foi confirmada em pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa Práxis Educativa: Dimensões e Processos (ROMANOWSKI; MARTINS, 2010)

Em relação às disciplinas de estágio, realizado em escolas da comunidade, verifica-se o mesmo formato de processos anteriores, com uma prática dividida em três momentos: (i) observação de aulas executada pelo estagiário individualmente; (ii) participação em sala de aula junto do professor regente; (iii) regência de uma aula, assistida pelo professor supervisor de estágio, visando à avaliação do aluno estagiário. O aluno permanece na escola por um só dia da semana, de modo que a compreensão do processo pedagógico perdura com os mesmos limites anteriores à reformulação dos cursos de licenciatura, o que resulta em um estágio fragilizado e fragmentado, com pouca contribuição na formação do professor, conforme Gisi, Romanowski e Martins (2009).

O estudo elaborado por Gatti e Barreto (2009) realiza um balanço da situação da formação de professores para a educação básica no Brasil, especificamente, em relação aos cursos de licenciatura. As autoras destacam a centralidade no aprendizado das disciplinas específicas, a limitada referência a estudos quanto aos sistemas educacionais e a quase ausência sobre saberes relacionados às tecnologias, com os conteúdos de ensino da educação básica aparecendo esporadicamente, abordados de modo superficial e genericamente, reforçando uma formação desarticulada da educação básica. As ementas das disciplinas cingem-se ao abordar o campo disciplinar sem articulação com a docência. Igualmente, as ementas dos estágios pouco explicitam sobre seu desenvolvimento e a prática. Ainda, a maioria dos cursos mantém uma intensificação de conhecimentos específicos voltados para a formação do pesquisador e do bacharel, sem

proximidade com a escola básica, enfim, há a continuidade de cursos engessados sem maior vinculação com a educação básica. Nas palavras das autoras:

A multiplicação de disciplinas, e o engessamento do currículo em grades curriculares de feição enciclopédica, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo na educação básica, podem estar servindo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades de formação dos estudantes (GATTI; BARRETO, 2009, p. 82).

Destarte, confirma-se a prerrogativa de uma formação aligeirada e precária, indicada por Gatti e Barreto (2009), Gatti (2013), Tenti Fanfani (2005), entre outros. Na mesma linha de pensamento, Imbernón e Colén (2014) dissertam que governantes de diversos países europeus afirmam que os candidatos a professores não reúnem as condições necessárias nem assumem a responsabilidade que deveriam ter.

De outra perspectiva, a formação do professor tem suscitado reflexões em torno da complexidade da prática pedagógica, pois, como afirma Azanha (2004, p. 370), a escola atual é um “novo espaço institucional, o desempenho do professor não mais pode ser pensado como uma simples questão de formação teórica de alguém que ensina”. Assim, ao entender o professor como agente social para assumir uma concepção de educação como prática social num processo lógico de emancipação, pressupõem-se propostas de formação dos professores focando a construção coletiva para promover uma educação para todos (VEIGA; ÁVILA, 2012). Com efeito, Imbernón e Colén (2014) indicam como possibilidades de mudança abandonar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e se aproximar de um enfoque relacional, dialógico, cultural, contextual e articulado ao social, de tal envergadura que a formação docente inclua modificar as atitudes, a mentalidade e a maneira de exercer a profissão docente.

A disseminação do processo de formação docente vinculado à prática possibilita que mudanças ocorram nas configurações dos cursos de licenciatura, pois a prática educativa é pessoal e contextual e, portanto, precisa de uma formação que parta das situações problemáticas. Entende-se que essa perspectiva é favorecida na *sistematização coletiva do conhecimento*, desenvolvida em quatro momentos fundamentais, intimamente relacionados, quais sejam: (i) caracterização e problematização da prática social comum aos participantes; (ii) explicitação da prática, mediatizada por um referencial teórico; (iii) compreensão da prática no nível de totalidade; (iv) elaboração de propostas de intervenção na prática (MARTINS, 2009).

Desse ponto de vista, a relação universidade-escola é fundamental. Nos cursos de licenciatura, iniciativas que favorecem tal relação têm sido realizadas, como indicam Moreira e David (2005) sobre o conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica, de modo que a formação “de conteúdo” deveria levar em conta a especificidade do trabalho profissional que será realizado pelo licenciado após o curso e se refira à matemática escolar. Sarti (2009), por sua vez, narra uma pesquisa que buscou promover no estágio de docência realizado pelos licenciandos, em parceria com professores experientes, enquanto Semeghini-Siqueira, Bezerra e Guazzelli (2010) apresentam resultados de um projeto de parceria com a escola básica no desenvolvimento de estágio com alunos do curso de Pedagogia, com o objetivo de desencadear a construção de um projeto específico pelo estagiário com a colaboração do professor do ensino fundamental. Essa mesma perspectiva de proporcionar uma aproximação entre escola e universidade tem sido foco do trabalho realizado nos estágios, como as práticas aplicadas no Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade Federal do Paraná (UFPR), analisadas por Guérios (2016).

Destaca-se, no interior das discussões emergentes sobre a relação universidade-escola na formação inicial de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), espaço-tempo que tem se constituído nos últimos anos como uma das mais significativas políticas públicas em âmbito nacional. Criado pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela Capes, propõe a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas de educação básica, como forma de contribuir para a formação inicial de professores, cuja contribuição tem sido destacada em inúmeros estudos². Institui-se, assim, como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial.

Para Gatti et al. (2014, p. 17), resultados de estudos sobre o Pibid confirmam “o êxito da parceria universidade e escola, concretizada em ações e reflexões colaborativas e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, evidenciando a melhor qualificação da formação inicial dos licenciandos”. Segundo a avaliação realizada pelos autores, as contribuições expressam-se para os cursos, estudantes bolsistas, professores supervisores da escola e da universidade, professores e alunos da escola básica. A esse respeito, destacam-se os seguintes aspectos do Pibid apontados pelos autores:

² Foram identificados 27 artigos na base Educ@ relativos a estudos que envolvem o Pibid, em consulta realizada em 31 de maio de 2017.

Favorece um diálogo mais efetivo entre a IES e a escolas públicas de educação básica, renovando práticas e reflexões teóricas.

Cria ações compartilhadas entre Licenciandos Bolsistas, Professores Supervisores e Coordenadores de Área com responsabilidades também compartilhadas.

Estimula e favorece o trabalho coletivo e/ou a interdisciplinaridade. Cria espaço de discussão sobre as práticas docentes e sobre a formação de docentes entre a IES e as escolas.

Fortalece e valoriza o magistério e o trabalho do professor na escola (GATTI et al., 2014, p. 106).

Ainda, como política pública de educação, “constitui-se em rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica. É um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas” (GATTI et al., 2014, p. 106).

Esse cenário impulsionou a realização desta pesquisa, com o propósito de compreender a relação da universidade com a educação básica expressa na prática pedagógica realizada nas escolas, para verificar as demandas de formação para os cursos de licenciatura. A seção a seguir sintetiza os resultados a partir das categorias estabelecidas no processo de organização dos dados e análise³.

Relação universidade-escola: o que dizem os professores

Os dados foram obtidos por meio de entrevistas com professores e coordenadores da escola básica, coordenadores e estudantes de cursos de licenciatura, como já indicado. O processo iniciou com a leitura flutuante da totalidade das respostas dos participantes; em seguida, com o uso do *software* ATLAS.ti, foi feita sua sistematização, de modo a definir categorias de análise (BARDIN, 2010). Então, foi utilizado o Excel (2007), agrupando e compondo o *corpus* do que dizem os professores quanto às categorias de análise relativas à organização da prática pedagógica e à prática docente. As etapas envolveram descrição e interpretação, a fim de que fosse atingida a compreensão (SANTOS, 2005).

Na perspectiva da relação universidade-escola, ao buscar captar o que a organização da prática pedagógica e a prática docente apontam sobre as demandas de formação docente, foi tomado por referência Bachelard (1984), que propõe, a partir dos dados, um movimento do pensamento que descobre, integra e supera as limitações das teorias, em uma composição conceitual cada vez mais abrangente, ou seja, “a teoria pensa e compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí, a sua única função é

³ O detalhamento dos depoimentos e do próprio processo de análise está contido em Romanowski (2015).

indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática” (BRUNO, 1989, p. 18). Desse movimento, ainda que provisoriamente (THOMPSON, 2009), emergiram as seguintes demandas a ser refletidas no encaminhamento de propostas para os cursos de licenciatura: os conhecimentos como ferramentas do trabalho docente; o processo de ensinar para a aprendizagem dos alunos; e a organização do trabalho pedagógico.

Conhecimentos como ferramentas do trabalho docente

Os professores destacam, em suas falas, que o que ensinam aos seus alunos é fundamental, resultante de conhecimentos, em sua maioria, aprendidos e apreendidos durante os cursos de licenciatura. Em alguns depoimentos, há ressentimentos de que seus professores centram o ensino na transmissão de conteúdos, sem estabelecer relação com as experiências dos estudantes e mesmo entre as disciplinas. No entanto, reconhecem que o conhecimento teórico associa-se ao conhecimento prático, experiencial, contextualizado e atualizado.

Eu acho que em primeiro lugar é o conhecimento, sem ele a gente não pode fazer nada [...] o conhecimento é uma coisa que está sempre funcionando, [...] todo docente tem que ter isso, assim também em outras profissões (Entrevista 26).

Senti muita falta de uma relação com a prática e com conteúdos mais centrados na atualidade (Entrevista 12).

Entender o momento histórico em que nos situamos, conhecer o professor com o qual trabalhamos em sua linha teórica (Entrevista 09).

Já no início do curso, como era apaixonada por literatura, me apaixonei mais ainda considerando que tive excelentes professores. [...] Ter o domínio do conteúdo (Questionário 07).

Desse modo, verifica-se que a relação universidade-escola envolve a atualização da abordagem das disciplinas e seus conteúdos, ou seja, a incorporação nas disciplinas de estudos que situam na contemporaneidade os campos de conhecimentos específicos, de modo que os licenciandos possam compreender sua abrangência e seu movimento. Ainda, em alguns depoimentos, está indicada a proposição de novas disciplinas que atualizem os cursos de licenciatura, ou seja, os cursos não precisam de mais do mesmo já existente.

O processo de ensinar para a promoção da aprendizagem dos alunos

Essa demanda expressa-se entre os professores como fundamental, carecendo os cursos de licenciatura da inserção de conhecimentos múltiplos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os depoimentos dos participantes da pesquisa foram intensos, além de denunciar a falta e a fragilidade de conhecimentos nas licenciaturas, confirmando a percepção dos alunos da educação básica.

Considero importante ter uma vasta leitura sobre a aprendizagem, sobre o aluno aprendiz e sobre a didática [...] versando sobre o ensinar e o aprender (Entrevista 25).

Gostar de aprender e ensinar – saber planejar – saber pesquisar – ter humildade – saber gerenciar conflitos – saber usar as tecnologias/materiais didáticos/ livros – saber motivar/cativar - saber respeitar diferentes opiniões – reconhecer as diferenças – poderia elencar muitas outras questões, mas penso que estas são fundamentais (Entrevista 19).

[...] trabalhar com ensino da história, com imagens, filmes, debates... (Entrevista 38).

[...] de relacionamento, de enxergar o outro, de quebrar com a tua arrogância, de saber que muitas vezes além de você ensinar você aprende, o aluno te ensina, e os alunos que as vezes são um desafio para nós, tem muito a nos ensinar. Esses alunos que nos mostram o quanto a educação é limitada, enquanto formadora, e que para ultrapassar isso, chegar ao que é a educação ampla, a educação da transformação, da consciência [...] (Entrevista 26).

E dentro dessa forma tradicional a gente tem que inovar, e isso é bem difícil (Entrevista 19).

Intensas mudanças na prática pedagógica vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem ocorreram nas últimas décadas e se expressam na prática docente. Essas mudanças envolvem a concepção do processo de ensino e aprendizagem, no qual, da transmissão-assimilação, se busca uma concepção centrada na aprendizagem de professores e alunos. Essa transformação implica uma mudança profunda no processo, pois o foco deixa de ser a assimilação do conteúdo e vai para a elaboração, não sendo o conhecimento resultante o mesmo do ponto de partida. Professores e estudantes passam a dialogar com o conhecimento, questionando e, entre si, indagando, recompondo novas propostas em que ele se modifica em projetos e criações. Assim, apresenta-se uma diversificação de possibilidades para os docentes e discentes, do planejamento à avaliação. O processo incorpora o estabelecimento de relação com conhecimentos prévios, práticas e experiências, com o abandono da individualização, para um processo de colaboração, uma sistematização coletiva de conhecimento (MARTINS, 2016).

Implica, igualmente, um novo processo de avaliação, que assume a perspectiva formativa.

Um segundo ponto relaciona-se à organização do currículo, que assume uma perspectiva interdisciplinar, em que temas transversos perpassam as disciplinas e a organização do ensino passa a incluir o desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Ainda, o ensino aproxima-se das tecnologias educacionais, ou seja, o porquê, para quê, o quê, como e para quem se ensina, tudo articulado ao conhecimento e aos artefatos e equipamentos tecnológicos presentes no contexto escolar, trazendo desafios à prática docente. Não se trata apenas de utilizar as tecnologias em aulas, mas de um novo modo de sistematizar os conhecimentos e a aprendizagem.

A organização do trabalho pedagógico

Os professores apontam situações inusitadas na organização de seu trabalho, incluindo a indisciplina dos alunos, turmas numerosas, diversidade sociocultural e processo de inclusão de alunos com dificuldades e necessidades diversas, assumindo a formação continuada como parte de seu trabalho.

[...]encontramos a questão por exemplo da indisciplina (Entrevista 06).

Na escola que leciono, contamos com leituras e palestras que fazem parte de nossa Formação Continuada. Essas leituras nos enriquecem com dicas para facilitar o processo ensino-aprendizagem (Entrevista 12).

[...] toda diversidade de pessoas que você encontra, e saber lidar com essa diversidade dentro dos seus limites, porque você também é humano e erra. E o tempo que você precisa para formação continuada, para que você consiga se atualizar, continuar estudando (Entrevista 38).

[...]antes de atuar, fazer aquelas vistorias, se tem acesso para cadeirantes, para deficiente visual, enfim, quantos banheiros [...] mas de todo modo é muito teórico, as disciplinas, são muito descoladas da realidade, [...] se você tem um conhecimento geral do sistema de avaliação, ao longo do ano, facilita (Entrevista 42).

Assim como o processo de ensino e aprendizagem, a educação básica foi alvo de inúmeras mudanças em sua estruturação, nas últimas décadas, afetando profundamente a organização do trabalho pedagógico dos professores. Essas transformações envolveram a democratização do ensino, com acesso à escola de alunos das mais diversas culturas e grupos sociais; a expansão das escolas com horário estendido, dito período integral; o ingresso no ensino fundamental de crianças com seis anos, dada a extensão do ensino fundamental para nove anos; a inclusão de alunos com necessidades

especiais em turmas regulares; novas formas de avaliação e promoção dos alunos; e processos diversos de registro das atividades escolares.

Com efeito, trata-se de novas abordagens do conhecimento em uma nova escola, em que se efetiva um novo processo de ensino e aprendizagem, impulsionando para transformações no trabalho do professor. Essas transformações indicam que a relação entre a universidade e a escola requer tomar novos rumos, pois as demandas para a formação docente implicam mudanças profundas na composição dos cursos de licenciatura, tanto nos conhecimentos que os integram quanto no processo em que se realiza a formação.

Considerações finais

Na elaboração deste estudo, as reflexões permitiram realizar um balanço da relação universidade-escola quanto aos cursos de licenciatura, ampliando e aprofundando a compreensão em torno da tensão entre essas instituições.

O campo da formação e profissionalização docente, em sua abrangência e importância no atual contexto, impõe a articulação coletiva dos pesquisadores para avaliações, de modo a estabelecer a pauta das prioridades para os cursos de licenciatura. Isso exige colocar a pesquisa na perspectiva de contribuir para a proposição de políticas de formação, para a valorização e profissionalização docente que respondam às demandas do atual contexto sócio-histórico, de maneira a ofertar uma escola democrática na busca da promoção de escolarização de alto nível para todos.

A precariedade da formação diante das demandas da educação básica tem sido denunciada, o que exige mudanças a partir de uma sólida formação. Formação na perspectiva do conhecimento como objeto do trabalho docente na promoção da escolarização, do ensino e aprendizagem a que se agrega o processo de identidade da profissão docente e do compromisso político, de modo a contribuir com a compreensão sócio-histórica da educação como inerente à liberdade humana. Assim, a formação para a compreensão da totalidade é uma meta não concretizada. O movimento de tomada de consciência dos professores sobre a profissionalidade constituída na prática da docência, de modo a colocar a mudança do estado de “determinada pelo sistema” para “determinar-se como professor”, está longe de ser realizado.

A atual condição de formação inicial dos professores é: premida temporalmente por cursos de curta duração, dicotomizada entre bacharelado e licenciatura, fragilizada

pela pluralidade de disciplinas, centralizada em formação técnica com foco no saber-fazer e desprovida de fundamentos para a compreensão da sociedade e das relações que são estabelecidas na contemporaneidade. Carece dos processos de formação humana e de uma sólida formação política rompendo seus limites. Há, porém, a expectativa de que a escola ainda seja um espaço de esperança.

Vivemos um tempo em que a formação de professores tem sido posta como elemento capaz de mudar o estado em que se encontra a escola. Nesse sentido, a profissionalização do professor é vista como possibilidade de ampliar o prestígio e o reconhecimento social da categoria, ao mesmo tempo que fomenta a melhoria da prática docente. Isso implica em mudanças da participação coletiva na definição das políticas educacionais para a formação, elevação da remuneração, oportunidades de acesso aos bens culturais e fortalecimento da organização da categoria. Com efeito, transformar essas condições está diretamente ligado às condições materiais de realizar o trabalho e à organização dos sistemas escolares e da própria escola.

Nesta reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), com o tema “Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência”, estamos conclamados a pôr em marcha não apenas a esperança, mas também a luta de enfrentamento para buscar saída à crise social, política e histórica vivida, de modo a romper o desencanto. A relação universidade-escola ultrapassa este estudo, pois se insere no tempo e espaço social que nos cerca e nos determina. De novo, temos que nos criar e gerar novas proposições que coloquem em movimento a utopia de que é possível reinventar a escola, a formação, a pesquisa, a democracia.

Referências

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. et al. **Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, USP, vol.30, n. 2, mai./ago., 369/78, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517

BACHELARD, G. **A filosofia do não**. Trad. Joaquim José Moura Ramos, 2ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª. Edição. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, INEP, 1997. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Consulta em 31/05/2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

BRUNO, Lucia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 33, p. 7-26, ago. 1989.

CARTAXO, Simone R. M. **Licenciatura alfabetizadoras: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica**. PUC, 2013. Tese de doutorado.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, Oct. 2007 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso>. access on 15 maio 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>.

GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.37, pp. 93-112. ISSN 0104-4060.

GISI, Maria. L.; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana. P.. O estágio nos cursos de licenciatura In **Trabalho do Professor e saberes docentes**, Romilda Teodora Ens; Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau; Marilda Aparecida Behrens. e ed 2ª. Vol. 1, 203-217. Curitiba: Editora Champagnat, 2012.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GUÉRIOS, Etienne G. Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas da UFPR. In: Carlos Eduardo Vieira; Nadia Gaiofatto Gonçalves. (Org.). **Setor de Educação e Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (1938-2014): histórias, memórias e desafios contemporâneos**. 1ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016, v. 1, p. 135-150.

IMBERNÓN, F.; COLÉN, M. T. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado: Una reforma siempre inacabada. **Revista Tendências Pedagógicas**, n. 25, p. 57-56, 2014.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Pura O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver, CARTAXO, Simone Reina Manosso. (Org.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. 1ed. Curitiba: Champagnat, 2016, v. 1, p. 01-20.

MOREIRA, Plínio C. e DAVID, Maria M. M. S. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPEd, a.5, n.28, jan./abr., 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a05n28.pdf

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente in NÓVOA, António. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 15-34.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓA, A. **Os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação inicial de professores: a relação universidade e escola nos cursos de licenciatura**. Relatório de pesquisa. Curitiba: PUCPR, 2015.

ROMANOWSKI, Joana P. ; MARTINS, Pura L. O.. Reformulações nos cursos de licenciatura: que mudanças?. In: XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1.

ROSA-SILVA, Patrícia de Oliveira e LORENCINI JUNIOR, Alvaro. Superando conflitos na construção de uma pesquisa colaborativa na escola. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** [online]. 2007, vol.9, n.2, pp. 220-236. Epub Dez-2007. ISSN 1983-2117.

SANTOS, Oder. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

SARTI, F. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**. V. 38 n.2 São Paulo abr./jun. 2012 <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. ; GUAZZELLI, Tatiana. ; BEZERRA, Gema. G. R. . Estágio supervisionado e práticas de oralidade, leitura e escrita no ensino fundamental. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 31, p. 563-583, 2010.

SILVA, Priscila J. **Concepções da relação teoria e prática na formação de professores no curso de licenciatura em física**. Curitiba, PUCPR, 2017. Dissertação de mestrado.

TENTI FANFANI, Emilio. **La Condición Docente Análisis comparado de La Argentina, Brasil, Peru y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

TERRAZAN, Eduardo A.; DUTRA, Edna Falcão; WINCHC, Paula Gaida; SILVA, Andréia Aurélio. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação

identitária de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Tradução: Waltensir Dutra. Este livro não possui copyright. Copyleft, 2009.

VEIGA, Ilma P.A; ÁVILA, Cristina D'.(Org.) 2 ed. **Profissão Docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.