

Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra

Menga Lüdke ^a

Ana Ivenicki ^b

Resumo

A visão sobre nossos caminhos para a formação de professores da Educação Básica, ao lado dos que vêm sendo seguidos em dois países, Escócia e Inglaterra, suscitou uma série de questões para discussão. As reflexões se desenvolveram sobre vários problemas que enfrentamos nesse aspecto tão importante da nossa Educação. Entre tais problemas, destaca-se o difícil equilíbrio entre os componentes teóricos e práticos dessa formação, muito ligado à articulação entre o trabalho formador da Universidade e o da escola de Educação Básica, as duas instituições responsáveis pela formação de nossos professores. Neste texto trazemos análises e sugestões a respeito dessa relevante temática.

Palavras-chave: Formação de Professores. Articulação teoria prática. Brasil, Escócia e Inglaterra.

1 Introdução

Duas experiências vividas pelas autoras apresentam forte contribuição às reflexões e análises desenvolvidas neste texto e constituem fatores inspiradores para a sua concretização. Para Ana Ivenicki foi a realização de seu curso de doutoramento em Educação, na Universidade de Glasgow na Escócia, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), cuja tese abarcou longo acompanhamento do processo de formação de professores na Escócia e foi publicada em livro em 2009, tendo suas informações originais atualizadas, em função das questões propostas para este texto. Para Menga Lüdke foi a oportunidade oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a Cátedra Anísio Teixeira em 2016/17 para um estudo sobre a

^a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

^b Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Recebido em: 31 ago. 2021

Aceito em: 09 fev. 2022

formação de professores junto ao Instituto de Educação da *University College of London*, IoE, o instituto de Educação considerado número um do mundo, por avaliações efetuadas desde 2014.

Pretende-se neste texto trazer reflexões sobre dilemas da formação de professores em perspectivas internacionais, a partir de propostas críticas de autores que se têm debruçado, de forma problematizadora sobre contextos diversos (WHITTY; FURLONG, 2017), valorizando a pluralidade dos sujeitos (CANDAU, 2020; IVENICKI, 2018; MOREIRA, 2021), sem correr risco de *policy borrowing* (“empréstimo de políticas”), ao transplantar ideias consideradas “melhores”, praticadas na Educação de outros países (RAFFE, 2011).

Tal referencial teórico é articulado à produção do conhecimento sobre a formação de professores, com a análise de relações entre teoria e prática, com seus desafios epistemológicos e práticos (ELLIOT, 2019; LÜDKE, 2020; LÜDKE; SCOTT, 2018; NÓVOA, 2019; YOUNG, 2021). Em termos metodológicos, o ensaio se debruça em dados obtidos em estudos qualitativos, de inspiração etnográfica, desenvolvidos pelas autoras na Inglaterra e na Escócia, com entrevistas com atores de duas instituições de renome, bem como observação de aulas teóricas e estágios supervisionados.

Em termos contextuais, é relevante destacar que tanto Inglaterra como Escócia pertencem ao Reino Unido, tendo, no entanto, sistemas educacionais próprios. A Inglaterra tem desenvolvido, desde os anos 1980, uma política privativista que atingiu a Educação quando o governo de John Major, que sucedeu a Margareth Thatcher, transformou a formação de professores em um processo de treinamento prático, conforme será discutido na próxima seção. A Escócia, por sua vez, conforme se orgulham os escoceses, “jamais foi conquistada” pela Inglaterra. Sua inserção no Reino Unido deu-se após o falecimento de Mary Stuart, rainha da Escócia, assassinada a mando de sua prima Elizabeth I, que, não tendo deixado herdeiros, foi sucedida pelo filho de Mary Stuart, escocês, responsável pela união de ambos os reinos. Assim, ainda que seja parte do Reino Unido, a Escócia, em toda a sua história, mantém a autonomia educacional, o que a torna interessante caso de formação de professores não totalmente influenciada pela onda aligeirada na formação docente, conforme será desenvolvido no presente artigo.

Destaca-se, entre as principais tendências da formação de professores da Educação Básica na Inglaterra e na Escócia, o controle governamental sobre o trabalho e a formação de docentes, sobretudo pela distribuição de fundos para manutenção do sistema educacional.

2 A formação de professores na Inglaterra

Furlong (2013) destaca que, na Inglaterra, o movimento que levou a formação de professores a ser desenvolvida no âmbito das universidades, nos anos 90, não foi hábil o bastante para escapar da forte intervenção estatal, com sua concepção de conhecimento educacional eminentemente técnico, racionalista, fragmentado em competências e habilidades práticas a serem desenvolvidas pelo futuro professor. Tal perspectiva ainda ficou mais comprometida, de acordo com o autor, pela variedade de caminhos pelos quais a formação docente passou a ser desenvolvida, predominantemente, no contexto das escolas.

Nossa visão sobre a formação de professores na Inglaterra, atualmente, baseia-se em um estudo junto ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, IoE, como já mencionado e relatado em artigo (LÜDKE; SCOTT, 2018). Esse importante Instituto, de grande experiência e prestígio, oferece aos estudantes que pretendem se dedicar ao magistério um curso com um ano de duração, após o bacharelado, para obtenção de um certificado de Pós-Graduação em Educação, o PGCE. O curso se desenvolve ao longo de 12 meses, reduzidos a 10, se considerarmos as férias de julho e agosto. Os dois primeiros meses são dedicados em grande parte ao trabalho com disciplinas, que logo cedem espaço ao trabalho nas escolas conveniadas, por cerca de 80% do tempo a partir de então. Dentro da universidade os tutores, correspondendo aos nossos professores orientadores, são responsáveis pela orientação de um grupo de estudantes e devem acompanhá-los às escolas, onde são recebidos e também orientados pelos mentores, para nós os professores supervisores do Estágio Supervisionado.

Na universidade, os grupos de estudantes são organizados de acordo com as disciplinas que compõem o currículo do Ensino primário e do secundário, a partir da formação que receberam no bacharelado, o que pode ser resolvido sem dificuldades, por exemplo, para os que trazem um diploma de Física, Química ou Biologia e são enquadrados no grupo destinado ao Ensino de ciências, mas pode não ser de solução fácil, como no caso da moça diplomada em Criminologia e integrava o grupo dedicado ao Ensino de Sociologia. É provável que seu curso de Bacharelado tenha oferecido ao menos uma disciplina de Sociologia, mas seria isso suficiente para assumir essa disciplina no curso secundário, sem uma preparação específica nessa matéria, além do que for possível no curto período inicial do PGCE na universidade?

O tempo dedicado ao trabalho de iniciação à Educação e seus problemas específicos, para futuros profissionais em sua preparação na universidade, parece visivelmente insuficiente e desproporcional em relação ao que se passa nas escolas

conveniadas. Professores entrevistados, sobretudo os mais experientes, que já viveram e trabalharam em outro sistema de formação de professores, foram bastante convergentes em sua visão sobre a insuficiência da formação teórica oferecida pelo PGCE, vários deles trazendo uma afirmação explícita como: “assim, com o trabalho centrado nas escolas, estaremos formando um prático, um artesão, um técnico, mas não um profissional”.

3 A formação de professores na Escócia

Pertencendo ao Reino Unido, mas com um sistema de Educação próprio, a Escócia, na visão de Furlong (2013) e de Grant (1994), tem assegurado às universidades a manterem sua autonomia. Para os referidos autores isto se deve, principalmente, ao fato de a Escócia contar com um órgão denominado *General Teaching Council*, GTC (Conselho Geral de Ensino), que atua na mediação entre o governo, as autoridades educacionais locais, os sindicatos e a Educação Superior, levando a uma forte atuação da universidade na determinação do currículo do curso de formação de professores. Ainda que uma maior centralização tenha sido percebida nos últimos anos no sistema escocês de formação docente, por influência globalizante de modelos curriculares de competências, tais modelos são filtrados e adaptados ao etos escocês, escapando, conforme Grant (1994, p. 56), das “*oddities*” (aspectos estranhos) do sistema educacional inglês.

É importante assinalar que, na Escócia, *primary education* (Educação primária) se refere aos anos iniciais de nosso Ensino Fundamental, desenvolvendo-se ao longo de sete anos, ao passo que a *secondary education* (Educação secundária) corresponde a uma junção entre os anos finais de nosso Ensino Fundamental e o nosso Ensino Médio, com duração de cinco anos. A formação de professores para atuarem na *primary education* apresenta duas vias. A primeira é o *Post-Graduate Diploma in Education for Primary Education* (PGDE *Primary* – Diploma de Pós-Graduação em Educação para Educação Primária), curso de um ano, para aqueles que já possuem bacharelado em disciplinas afins e pretendem ser professores. A segunda é o *Bachelor in Education for Primary Education* (BEd *Primary* – Bacharelado em Educação para Educação Primária) curso de quatro anos, voltado para aqueles que pretendem fazer o curso para formação de professores, logo após o término da Educação secundária. Para lecionar na *secondary education*, entretanto, a única via é a do *Post-Graduate Diploma in Education for Secondary Education* (PGDE *Secondary* – Diploma de Pós-Graduação em Educação para a Educação Secundária), curso de um ano para aqueles que já possuem bacharelado específico em áreas de Ensino afins às que pretendem lecionar.

Ana Ivenicki observou o período de *school experience* (experiência na escola, correspondendo ao nosso estágio supervisionado) em uma turma de PGDE *primary* e em uma turma no último ano de BEd *primary*. No caso do PGDE *primary*, a fase de *school experience* ocorria nas escolas no decorrer de apenas um ano letivo, em três blocos intercalados com períodos na universidade, sendo considerada por administradores e estudantes entrevistados como insuficiente para o preparo de professores que possam atuar, com competência, na *primary education*.

Já no caso do BEd *primary*, o processo de *school experience* tem uma estruturação melhor, ocorrendo, de forma gradual, no decorrer dos quatro anos. No primeiro ano, durante o primeiro e o terceiro trimestres observados, os estudantes participavam de três semanas de permanência na escola, realizando planejamento e organização de aulas para um grupo de alunos, junto ao professor da escola. Um esquema semelhante ocorria no segundo ano, desta vez com cinco semanas no bloco da *school experience* e com aumento do grupo de alunos sob a responsabilidade do estudante, também junto ao professor da escola. No terceiro ano, quatro semanas no primeiro período, cinco semanas no segundo e cinco no terceiro, desta feita, com os estudantes tendo responsabilidade sobre uma turma. No quarto ano, sete semanas de *school experience* ocorriam, os estudantes assumindo responsabilidade por planejar, implementar e avaliar programas extensos em todas as áreas curriculares da *primary school*, para turmas completas de alunos. Os professores das escolas, *mentors*, acompanhavam, supervisionavam e avaliavam, em parceria com os professores universitários, *tutors*, as experiências dos estudantes, que eram discutidas na escola e, também, na universidade.

O número de estudantes no BEd *primary* era bastante superior ao do PGDE *primary*. No caso da referida pesquisa, eram 170 estudantes no quarto ano do BEd, ao passo que era em torno de 20 o número de estudantes do PGDE *primary*. No caso do BEd *primary*, os 170 estudantes eram divididos em grupos de 20 para as aulas de fundamentos educacionais, um amálgama de concepções filosóficas, psicológicas e sociológicas da Educação. Para as aulas sobre métodos de pesquisa e instruções para a *school experience*, os estudantes universitários eram divididos em grupos de em torno de 50, em um grande auditório da universidade, onde seus professores ministravam sessões repetidas para atender a todos esses grupos. Assim, essas matérias voltadas às atividades que seriam desenvolvidas na escola estavam a cargo de professores da universidade, sem a participação do professor da escola, ator central para a preparação do trabalho dos estagiários.

Administradores, bem como estudantes entrevistados, apontavam potenciais, porém também desafios para os cursos, sobretudo o curto tempo do PGDE (um

ano) para a formação docente, sendo o BEd, em quatro anos, considerado bem mais próximo de uma formação de professores mais consistente. Ainda que uma perspectiva teórica articulada à prática pareça mais desenvolvida nos cursos da Escócia do que nos da Inglaterra, o conjunto de conteúdos que fazia parte dos componentes curriculares teóricos, mesmo no BEd, era simplificado, limitado à experiência mais imediata do estágio, em detrimento de uma visão mais ampla dos referenciais teóricos que fertilizam o campo educacional.

Conforme documento referente à formação de professores na Escócia, a *school experience* é interpretada como o âmago da preparação docente, sendo desenvolvida em articulação entre a universidade e as escolas. Os professores que nestas atuam são os *mentors* dos estudantes universitários, auxiliando-os em seus planejamentos de aula, sendo co-responsáveis pela avaliação dos mesmos, a partir de critérios e dimensões previamente debatidos e estabelecidos, em parceria com a universidade (ESCÓCIA, 2021). Os portfólios de auto-avaliação dos estudantes, juntamente com aqueles produzidos pelos professores da escola, fazem parte das avaliações, que são complementadas com as visitas avaliativas por parte dos *tutors* universitários responsáveis pelos estudantes, também a partir dos critérios e dimensões previamente discutidos, documentados e trabalhados por todas as partes envolvidas.

É relevante notar que, diferentemente do modelo inglês, a fase de *school experience*, que corresponde a nossos estágios supervisionados, desenvolvida no treinamento dos futuros professores em escolas, é de responsabilidade da universidade, tanto no caso do PGDE *primary* como do BEd *primary*. Também, é interessante notar que o PGDE *primary* cumpre uma função supletiva, sendo oferecido apenas quando há necessidade de aumento de docentes na Rede.

4 Justapondo três realidades

Propomos uma justaposição entre as três realidades em foco, pelas sugestões suscitadas para discussões sobre problemas que há muito afligem a formação de nossos professores. Temos de um lado o trabalho formativo mais centrado nas escolas, no sistema inglês, impulsionado pelo governo Thatcher de 1979 a 1990, dentro de um clima de distanciamento entre esse governo e a universidade, vista como uma fonte de desacordos com as políticas educacionais oficiais. Um fator importante que devemos lembrar neste ponto, pelas consequências que vem provocando nas últimas décadas sobre o sistema escolar inglês, é a distribuição de recursos financeiros. Eles vêm sendo passados de forma crescente diretamente para a gestão das escolas, com resultados sensíveis em vários setores, inclusive na criação de cursos mais rápidos, para estudantes

que queiram iniciar logo sua carreira como docentes, como apontam Lüdke e Scott (2018).

Ao visualizarmos as três realidades em justaposição, com mira sobre nossos problemas com a formação de professores da Educação Básica, temos de outro lado nossa licenciatura, muito centrada sobre o trabalho realizado na universidade, em detrimento do que é realizado nas escolas, pelo estágio, de igual importância ao que se desenvolve nos cursos dentro da universidade, mas recebendo muito menor atenção da que lhe é devida. Em uma terceira posição, intermediária, situa-se o sistema escocês, com suas duas vias para a formação de professores para a *primary school* vivendo, há bastante tempo, uma série de experiências que podem representar sugestões interessantes para pensarmos sobre os nossos problemas específicos. A via longa, de quatro anos de duração, continua sendo a preferida pelos que buscam se preparar para o magistério primário.

Nessa via longa, o BEd, a distribuição do tempo entre o trabalho realizado com as disciplinas na universidade e nas escolas, com seus professores e alunos na prática docente, está organizada de forma a permitir um crescimento mais equilibrado para a formação dos estudantes entre os aspectos teóricos e práticos. Assim, a estrutura do curso de longa duração, no sistema escocês, vai assegurando a possibilidade de familiarização dos estudantes em formação com a realidade dos alunos que os esperam na escola, o ambiente em que iniciam a fase fundamental de sua própria formação, entre nós tendo mesmo o título de Ensino Fundamental. O avanço gradativo do estudante em seu trabalho na escola vai, a cada período do curso, ganhando mais tempo e mais responsabilização sobre um número maior de alunos e uma variedade maior de atividades próprias do trabalho docente.

A experiência da Escócia, com seu curso na via longa, o BEd *primary*, parece-nos muito atraente, pois se aproxima do nosso curso de licenciatura, que busca oferecer em seus quatro anos a indispensável fundamentação teórica e metodológica aos estudantes, que o PGCE, o principal curso de formação de professores na Inglaterra não pode assegurar, sobretudo pela sua curta duração. Neste sentido, ao mesmo tempo em que há uma maior ênfase na prática, no contexto inglês, um equilíbrio entre teoria e prática é buscado, no contexto escocês.

Sentimo-nos muito estimuladas a propor discussões sobre o que essa experiência pode sugerir em relação aos nossos problemas, atendendo, assim, um dos propósitos para a elaboração deste texto. Para tanto devemos considerar certos pontos que já vemos com fortes implicações para nossas discussões.

5 Dois pontos-chave: a estruturação do curso e o papel da pesquisa

Um desses pontos é a própria estruturação e o sustento do curso no sistema escocês, com condições e fatores que asseguram seu bom funcionamento. O desenvolvimento da formação dos estudantes na prática docente, tão bem estruturado nesse sistema, se apoia em uma articulação efetiva entre a universidade e as escolas, que recebem os estudantes para o longo trabalho prático, com o apoio de órgãos da esfera administrativa.

A partir do problema básico inicial da exiguidade do tempo destinado ao estágio entre nós, vários outros problemas vão-se avolumando. A própria aceção legal do estágio, concebido há mais de 50 anos como parte essencial da formação do futuro professor, conjugando a contribuição de componentes teóricos e práticos no trabalho de ambas as instituições formadoras, vem sendo paulatinamente reduzida a uma visão bastante restrita, que relega ao estágio na escola a responsabilidade pela formação prática, ficando a universidade responsável pela formação teórica do estudante. Esta é uma imagem infelizmente muito presente nos nossos cursos de licenciatura, comprometendo severamente o grande desafio da articulação entre teoria e prática na formação de futuros professores. A contribuição fundamental dos professores da escola nessa perspectiva é, em geral, desconsiderada, ou mesmo desconhecida, no planejamento do trabalho do estagiário, feito pela universidade, reservando ao professor supervisor que o recebe na escola a responsabilidade de avaliar seu trabalho, que não passa, em geral, da observação do que se passa em uma sala de aula e de uma “aula ensaiada” para apresentação a seus alunos.

A pesquisa sobre tema tão importante e há tanto tempo pesando sobre a formação de nossos professores está procurando encontrar caminhos que levem a possíveis melhoras, ainda que provisórias, dentro de circunstâncias limitadas. Há entre nós experiências vividas por instituições de Educação Superior esforçando-se por desenvolver trabalhos que respondam, mais efetivamente, ao que se espera do importante papel do estágio, mesmo dentro dessas circunstâncias. A experiência bem-sucedida, há tantos anos, no curso de formação de professores para a *primary education* na Escócia, ainda que não possamos dispor de todos os seus detalhes, nos estimula a buscar, pela pesquisa, recursos para enfrentar nossos problemas, dentro das nossas condições e dos nossos limites. Pequenos dados desvelados por nossas pesquisas sugerem explorações promissoras, como o relatório informal elaborado por estagiários sobre suas observações nas escolas, com base em suas anotações, enriquecidas por reflexões com apoio no que aprenderam com as disciplinas do curso, respondendo ao interesse que mostram ao entrar em

contato direto pelo estágio com problemas da realidade escolar e se chocava com a formalidade do relatório exigido pela universidade.

Outra constatação foi feita por uma mestranda, preocupada com a falta de diálogo entre as duas instituições e suas repercussões negativas sobre o estágio supervisionado, que com seu estudo acabou “descobrir” dois documentos esquecidos, ou mesmo desconhecidos, que poderiam ter uma influência positiva sobre o importante diálogo. Um deles é o convênio, elaborado vários anos antes, com muito cuidado e assinado pelos representantes das duas instituições e o outro um manual de orientação para o trabalho do estagiário nas escolas (BAMBINO, 2012). São dois exemplos de trabalhos de pesquisa de pequena monta, realizados em uma universidade privada, que não conta com algumas das condições próprias das universidades públicas, de modo especial o regime de trabalho dos professores, para as públicas com dedicação total, muito raro entre as instituições privadas. Essa é uma condição assegurada aos professores do curso escocês e esperamos que se torne um dia para todos os nossos cursos de formação de professores, o que depende de uma série de fatores de manipulação bem distante do nosso alcance, mas não nos impede de trabalhar com os que podemos alcançar e batalhar para que sejam sempre mais numerosos.

Como busca de caminhos para melhorar situações bem distantes do que se espera de um curso de formação de professores, como nos pequenos exemplos mencionados, o papel da pesquisa parece evidente, embora nem sempre facilmente perceptível. Sua presença é, entretanto, fundamental bem antes, na disposição do futuro professor ao se decidir pelo magistério e iniciar sua preparação para ele. Ele vai dedicar-se, quando formado, ao desenvolvimento de crianças e jovens, que constituem a matéria prima mais importante de cada país, aos quais ele vai ajudar a construir suas próprias bases de conhecimentos, a partir dos que já se encontram disponíveis e servirão como pontos de partida para a construção que cada um deles fará. A noção de pesquisa como trabalho de construção de conhecimentos é inerente àquela disposição inicial do futuro professor e o acompanhará por toda a sua trajetória profissional (YOUNG, 2021).

Uma importante literatura vem alimentando essa perspectiva, desde trabalhos clássicos, como o de Stenhouse (1975) com a visão do professor como um constante pesquisador, experimentando em sua sala de aula soluções que atendam às dificuldades de aprendizagem do seu grupo de alunos de composição variada. Também o de Elliott (1989, 1998, 2019), colega de Stenhouse, até hoje em plena atividade na Universidade de East Anglia, dedicando-se fielmente à causa do “professor pesquisador”, sendo responsável pela discussão e a divulgação de um dos tipos mais conhecidos pelos quais essa pesquisa se vem realizando, a pesquisa ação.

Nossa pesquisa se beneficia da contribuição dos autores citados, bem como de vários outros não mencionados, ao estimular o desenvolvimento de estudos para conhecer melhor a situação da pesquisa do professor no âmbito geral da pesquisa em Educação. Dentre os nossos colegas destacamos, para o foco deste trabalho, Marli André, trazendo a contribuição dos recursos da pesquisa qualitativa, em especial os de cunho etnográfico, para o trabalho investigativo do professor, bem como seu esforço muito produtivo na realização de estudos nesse campo e na formação de futuros professores pesquisadores nele envolvidos (ANDRÉ, 1995, 2001, 2016). Também destacamos a contribuição de Dario Fiorentini, com sua análise e sua efetiva experiência sobre a pesquisa colaborativa, ou em colaboração, uma modalidade que aproxima professores das universidades aos das escolas, menos familiarizados com as atividades de pesquisa, mas igualmente importantes na construção do conhecimento na área (FIORENTINI, 2004, 2006, 2009).

No âmbito internacional, pela influência direta sobre nosso próprio trabalho no que toca à formação de professores como pesquisadores, além da obra dos já citados Stenhouse e Elliott, destacamos o achado seminal de Mills (1965), ao desvelar a importância do artesanato intelectual na raiz da formação de todo pesquisador, o trabalho pouco conhecido entre nós de Beillerot (2001), pesquisador francês dedicado à aproximação entre professores da universidade e das escolas no trabalho de pesquisa, integrando a contribuição dos dois grupos em um *continuum* isento de hierarquias na construção de conhecimentos, e a provocativa sugestão de Erickson (1989) sobre o papel da pesquisa do professor da escola como sinal de sua maturidade profissional frente ao professor da universidade.

Vejamos como se situa esse componente fundamental para a formação de professores, que é a preparação para a pesquisa, nas três instituições educativas justapostas para nossa análise. No caso da Inglaterra, como nosso estudo junto ao muito respeitado Instituto, IoE deixou claro, temos o grande empenho envolvido no planejamento e por certo na realização do curso, com muito sucesso em vários dos seus aspectos. Entretanto, no que diz respeito à formação para a pesquisa, infelizmente, as condições são muito limitadas. A começar pelo curto tempo de duração do curso, em apenas um ano letivo, a maior parte entregue à responsabilidade das escolas conveniadas. É interessante observar que, tanto na Inglaterra como na Escócia, as escolas, inclusive as conveniadas com as universidades, recebem apoio financeiro do governo, podendo empregar tal suporte para as atividades que se fizerem necessárias, como a de formação de professores.

Dois depoimentos colhidos no estudo indicam claramente a precariedade neste aspecto: o de uma jovem estudante, afirmando que “não tinha tempo nem para pensar durante o curso, ainda que a ele dedicasse 25 horas das 24 próprias de

cada dia, fazendo todos os trabalhos exigidos”. Parar um pouco para pensar é indispensável na preparação do futuro pesquisador. Outra estudante, estrangeira e de idade mais elevada, deixou bem claro quanto admirava os professores do curso e quanto lastimava que eles não pudessem desenvolver o bom trabalho que ela como aluna esperava do curso, mas não seria possível pela exiguidade de tempo. Acrescente-se a esses depoimentos o dos professores mais experientes consultados, considerando o tempo do curso consagrado ao trabalho na universidade como não suficiente para assegurar a base teórica, imprescindível para a iniciação do futuro professor no caminho da pesquisa.

No outro lado do pêndulo, encontra-se nosso curso de licenciatura, com muitas disciplinas oferecidas ao longo de seus quatro anos e uma porção insuficiente de tempo dedicado ao estágio supervisionado, em condições muito limitadas. O escasso tempo consagrado ao estágio, dentro da perspectiva pela qual ele vem sendo concebido e realizado, ao longo de várias décadas (BARRA, 2020), vem comprometendo as possibilidades de desenvolvimento de trabalhos que reúnam a contribuição indispensável das duas instituições formadoras do futuro professor, a instituição de Educação Superior e a escola. A pesquisa é um dos principais meios para assegurar essa aproximação e cabe à universidade a maior parte da responsabilidade por essa aproximação, já que ela dispõe de melhores condições e recursos de trabalho do que as escolas.

Voltamo-nos com muito interesse para a estruturação do curso de formação de professores para a *primary education* na Escócia, com sua duração de quatro anos, como na nossa licenciatura e o estágio, ou *school experience*, assegurando, gradativamente, o trabalho prático dos estudantes, a cada ano com maior número de alunos e de responsabilidades sobre eles. Entretanto, o tratamento das disciplinas no curso longo do sistema escocês não se apresenta de forma tão demarcada como no nosso, com as disciplinas trabalhando de forma autônoma dentro de seu conteúdo específico, mas pela composição de um amálgama proposto para constituir os fundamentos teóricos para a formação de professores. Isso pode comprometer a preparação do futuro professor em sua relação com a pesquisa, que requer uma base teórica confiável para seu desenvolvimento. Neste sentido, sugere-se que, na Inglaterra, a formação docente tende mais para o aspecto prático, ao passo que, na Escócia, é buscada uma tentativa de maior equilíbrio entre componentes teóricos e práticos.

Olhar para as três realidades justapostas nos estimula a pensar sobre nossos problemas com a formação de professores, procurando saídas compatíveis com nossas características e seus limites, aproveitando lições de experiências vividas nos países considerados, bem como no nosso. A duração de quatro

anos para a formação do professor da *primary education*, logo após a conclusão da *secondary education*, no sistema escocês, vem ao encontro do nosso sistema, com um avanço considerável em relação ao desenvolvimento da prática docente, representada entre nós pelo estágio bastante reduzido, lá acompanhando de maneira crescente o trabalho efetivo do estagiário com os alunos da escola, desde o início do curso, com amplitude total ao seu final. Porém, temos aqui, na preparação do professor para os primeiros anos do Ensino Fundamental, correspondendo ao Ensino Primário lá, um conjunto de disciplinas que procuram oferecer uma base teórica consistente para a formação do professor, mais confiável do que o amálgama oferecido aos estudantes escoceses, sobretudo na preparação para a pesquisa. O professor destinado à *secondary education* tem, no sistema escocês, uma formação que evoca a não saudosa lembrança do nosso sistema 3 + 1, com formação por um bacharelado na área específica em que o estudante pretende exercer o magistério, seguida por um período curto de introdução à teoria e à prática do trabalho no magistério, aparentemente com as limitações já comentadas a respeito do PGCE, o curso formador na Inglaterra. No nosso caso temos para esse futuro professor, felizmente, a formação pelo curso de licenciatura no qual, paralelamente, se desenvolve o conhecimento específico da área escolhida e o da área da Educação, sendo exigida a opção do estudante, ao iniciar o curso, pelo curso de bacharelado em uma disciplina, com um curso de três anos, ou pelo de licenciatura, como futuro professor, com quatro anos de duração.

6 Considerações finais: possibilidades e esperança

São muitas as questões a serem levantadas a partir dos aspectos destacados, alguns dos quais já comentados ao longo do nosso texto. Todas merecem uma discussão mais aprofundada, que deixamos à espera da atenção nossa e de interessados como nós nos sérios entraves que vêm dificultando a formação de nossos futuros professores, pelos cursos hoje disponíveis. Queremos, ao concluirmos este trabalho, nos voltarmos para a imprescindível atenção ao papel da pesquisa na formação e na atuação de nossos professores da Educação Básica, responsáveis pela preparação fundamental de nosso cidadão.

Evidentemente, tal articulação da formação docente com a pesquisa precisa ser contextualizada em termos do sub-financiamento da Educação, bem como da privatização da Educação Superior no Brasil. Embora tal realidade mais ampla deva ser considerada, argumentamos que o foco do presente artigo abrange o relevante papel dos fatores intra-institucionais na formação de professores, mesmo no quadro econômico, social e político mais amplo.

Para estimular a aproximação entre esse professor e a pesquisa, que vem sendo buscada por vários estudiosos da Educação entre nós e em todo o mundo, alguns dos quais mencionamos neste texto, queremos registrar uma experiência modesta, muito feliz, graças a uma oportunidade oferecida pela Fundação de Apoio à Pesquisa em Educação no Rio de Janeiro (Faperj), procurando aproximar a universidade e a escola de Educação fundamental da rede pública, a partir de uma pesquisa envolvendo participantes das duas instituições. Foram oferecidas como estímulo inicial bolsas para dois professores de uma escola e uma pequena quantia para atender a algum pequeno problema considerado urgente pela direção. A pesquisa tinha apenas onze meses para se desenvolver, mas o sucesso que conseguiu foi evidente. A relação estabelecida entre a universidade e a escola, pela pesquisa e pelo trabalho de seus participantes, foi muito bem-sucedida, inclusive com apresentação de seus resultados em um evento internacional ocorrido na universidade ao final do ano, no qual professores da escola e da universidade participaram, em conjunto, em mesas compostas para o evento. Estudantes de ambas as instituições acompanharam atentos a essas apresentações, fazendo questões e comentários.

Todos os envolvidos nesse pequeno trabalho de pesquisa saíram enriquecidos dessa experiência, que pode servir como estímulo do que pode ser feito, mesmo em condições bastante limitadas, que conhecemos bem nas escolas da Educação Básica da nossa rede pública. Ao concluirmos a pesquisa sentíamos claramente que, embora seja inegável a influência de certos fatores específicos dessa experiência, como de qualquer outra do gênero, contou muito para seu sucesso o empenho do pessoal da Instituição de Educação Superior e o acolhimento da Instituição do Ensino Fundamental, superando pequenos entraves burocráticos que poderiam ter dificultado bastante o desenvolvimento da pesquisa. As bolsas para os professores foram um incentivo positivo, mas não sentimos que tenha sido decisivo e ficamos convencidas que mesmo sem elas a pesquisa teria sido bem-sucedida. A relação formada entre a universidade e a escola pela pesquisa foi o grande fator decisivo. Como está registrado no relatório entregue ao Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e à agência financiadora.

Uma iniciativa muito importante está sendo lançada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), uma das mais antigas e prestigiadas universidades do nosso país, na direção do foco central do nosso texto: a formação de futuros professores e seus percalços. A partir da longa experiência vivida pelos seus cursos para formação de professores e das múltiplas lições aprendidas com eles, contando em sua Faculdade de Educação com pessoal qualificado e dedicado ao enfrentamento dos problemas da área, essa grande universidade está investindo

em uma luta aberta para enfrentá-los, pelo menos alguns dos mais urgentes. Vindo de uma instituição de grande porte e reconhecido prestígio, a iniciativa desperta muito interesse e esperança de que possa avançar por caminhos que nos aproximem de situações mais satisfatórias, frente a problemas que tanto comprometem a formação de nossos professores. Para tanto a Universidade dispõe de condições e recursos que lhe conferem possibilidades, ao mesmo tempo que responsabilidades sobre os alvos visados nessa luta, como uma das instituições básicas da sociedade.

Trata-se do Complexo de Formação de Professores (CFP), projeto proposto pela UFRJ e desenvolvido em Convênio entre a UFRJ e a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME), assinado em dezembro de 2020 (GABRIEL; SENNA, 2020). Desde 2018 um plano piloto vem sendo experimentado em conjunto por professores da universidade e de seis escolas parceiras da rede municipal, com a adesão de 48 escolas a partir da assinatura do convênio em 2020. A ideia central do projeto vem sendo estudada há mais tempo pela equipe da Faculdade de Educação para isso designada, que contou com a importante colaboração do professor António Nóvoa, renomado pesquisador da Universidade de Lisboa, grande conhecedor da nossa Educação e de seus problemas. Ele acompanhou a formulação da proposta para o projeto, corroborando, a partir de sua rica experiência e amplo conhecimento em âmbito internacional, a perspectiva adotada pela equipe da universidade (NÓVOA, 2019).

Com especial importância no Brasil, mas presente em inúmeros países, a formação de professores constitui preocupação central dos estudiosos da Educação, pois se encontra na base do trabalho formador que eles desempenham na preparação dos cidadãos de toda sociedade, como assinalam Whitty e Furlong em estudo de 2017 (LÜDKE, 2020). O CFP focaliza problemas considerados graves e urgentes no esforço de formação de professores, com especial atenção à posição ocupada pela universidade, bem no centro da complexa questão. A ela cabe a responsabilidade por essa formação, face aos muitos desafios a enfrentar. Entre eles destaca-se como primordial o envolvimento das duas instituições formadoras, a universidade e a escola. Embora a primeira seja a responsável oficial pelos cursos de formação, o trabalho que cabe à escola é imprescindível para sua efetivação, que depende da boa combinação entre os dois componentes básicos da formação: o teórico e o prático.

Os esforços propostos para o Complexo se concentram nesse envolvimento e nos vários problemas que o cercam, na interação entre universidade e escolas, com importante participação dos órgãos da administração central. Estão previstas

atividades que envolvam professores das duas instituições, em projetos propostos e desenvolvidos em conjunto, incluindo de modo especial estudantes estagiários de forma ativa, oferecendo-lhes oportunidade de efetivo contato com alunos da escola e com a prática docente, em um território comum, novo, no qual as atividades formativas se articulem de forma autônoma, denominado “terceiro espaço”.

A importância do papel da Educação é reconhecida e confirmada no discurso de governantes, políticos e da própria sociedade em geral, como transparece na mídia, mas a percepção da fragilidade do patamar inicial representado pela formação de seus professores e suas inegáveis consequências sobre todo o trabalho educativo tem ficado restrita ao alcance dos pesquisadores da área.

Trouxemos neste texto um pouco do que pudemos ver de perto, ao lado do nosso, em dois outros países, sobre como trabalham com o desafio do equilíbrio entre teoria e prática na formação de professores. Há pontos sugestivos oferecidos pelas experiências por eles vividas há bom tempo. Esperamos que possam juntar-se às que vimos desenvolvendo e encontrem oportunidades de serem analisadas, ou mesmo experimentadas, em iniciativas como a do Complexo de Formação de Professores, importante contribuição de uma universidade que assume sua responsabilidade de colaborar para a melhoria da formação não apenas de seus estudantes, mas também dos de outras instituições que não dispõem dos recursos e do prestígio de que essa universidade goza.

Theory and practice in teacher education: Brazil, Scotland and England

Abstract

The vision of our paths towards the formation of Basic Education teachers, together with those that have been followed in two countries, Scotland and England, raised a series of questions for discussion about several problems that we face in this very important aspect of our Education. Among them, the difficult balance between the theoretical and practical components of this training stands out, closely linked to the articulation between the formative work of the University and that of the Basic Education School, the two institutions responsible for the training of our teachers. In this text we bring analysis and suggestions in this regard.

Keywords: Teacher Education. Linkage Theory Practice. Brazil, Scotland and England.

Teoría y práctica en la formación de profesores: Brasil, Escocia e Inglaterra

Resumen

La visión de nuestros caminos para la formación de docentes de Educación Básica, junto a los que se han seguido en dos países, Escocia e Inglaterra, planteó una serie de interrogantes para la discusión. Se desarrollaron reflexiones sobre diversos problemas que enfrentamos en este aspecto tan importante de nuestra Educación. Entre estos problemas se destaca el difícil equilibrio entre los componentes teóricos y prácticos de esta formación, íntimamente ligada a la articulación entre la labor formativa de la Universidad y la de la Escuela de Educación Básica, las dos instituciones encargadas de la formación de nuestros docentes. En este texto traemos análisis y sugerencias sobre este relevante tema.

Palabras clave: Formación de Profesores. Articulación Teoría-práctica. Brasil, Escocia e Inglaterra.

Referências

- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.
- BAMBINO, V. P. *O estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2012.
- BARRA, V. M. L. O estatuto do trabalho do professor/escola nas políticas de formação de professores no Brasil (1969-2019): balanço do cinquentenário do estágio e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (org.). *PNE, Políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização*. Brasília, DF: Anpal, 2020. p. 295-318.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-90.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. eso, p. 678-686, dez. 2020. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>
- ELLIOT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 81-101, 1989. <https://doi.org/10.1080/0305764890190110>
- ELLIOT, J. Quality criteria for lesson and learning studies as forms of action research. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Bingley, v. 9, n. 1, p. 11-17, 2019. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2019-0018>
- ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 137-152.
- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza*. II. Metodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós, 1989.

ESCÓCIA. *Policy schools, initial teacher education*, 2021. Disponível em: <https://www.gov.scot/policies/schools/teachers/#initialeducation>. Acesso em: maio 2021.

FIORENTINI, D. Grupo de sábado: uma história de reflexão, investigação e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (orgs.). *História e investigações de/em aulas de matemática*. Campinas: Alínea, 2006. p. 207-214.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C; ARAÚJO, J. L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 112-120.

FIORENTINI, D. et al. *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FURLONG, J. *Education: an anatomy of the discipline: rescuing the university project?* Abingdon: Routledge, 2013.

GABRIEL, C. T.; SENNA, B. Complexo de formação de professores: espaço-tempo produtor de políticas de currículo. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 133-153, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1491>

GRANT, N. D. C. Multicultural societies in the European Community: the odd case of Scotland. *European Journal of Intercultural Studies*, Bucareste, v. 5, n. 1, p. 51-59, 1994. <https://doi.org/10.1080/0952391940050106>

IVENICKI, A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 1151-1167, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186>

LÜDKE, M. Explorando o campo de conhecimento da Educação em perspectiva internacional. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (orgs.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 272-291.

LÜDKE, M; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan./-mar., 2018. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018183505>

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOREIRA, A. F. B., Formação de professores e currículo: questões em debate. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

RAFFE, D. *Policy borrowing or policy learning? How (not) to improve educational systems*. 37 Briefing, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, 2011. Disponível em: https://www.ces.ed.ac.uk/old_site/PDF%20Files/Brief057.pdf. Acesso: jun. 2021.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books, 1975.

WHITTY, G.; FURLONG, J. (eds.). *Knowledge and the study of education: an international exploration*. Oxford: Symposium Books, 2017.

YOUNG, M. Powerful knowledge or the powers of knowledge: a dialogue with history educators. In: CHAPMAN, A. (ed.). *Knowing history in schools: Power knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press, 2021. p. 234-259.



Informações sobre as autoras

Menga Lüdke: Doutora em Sociologia pela Universidade de Paris X, com pós-doutorado pela Universidade da Califórnia, Berkeley e pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professora titular emérita da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, Nível 1A. Contato: menga@puc-rio.br
 <https://orcid.org/0000-0002-3202-5101>

Ana Ivenicki: PhD em Educação pela University of Glasgow, Escócia. Professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, Nível 1A. Contato: aivenicki@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-7315-5500>