

O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia

SANNY S. DA ROSA*

RESUMO

O artigo trata de um estudo em desenvolvimento sobre a pesquisa como conteúdo curricular dos cursos de formação de professores para a educação básica no Brasil, em especial os de pedagogia, no contexto das políticas governamentais e das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. O trabalho aponta algumas características socioeconômicas e culturais dos estudantes que almejam se tornar professores do ensino fundamental no país e discute a introdução da pesquisa nos currículos de pedagogia, contrastando o modo como ela é apresentada nos documentos oficiais com as concepções sustentadas pelos autores de referência deste tema. O texto apresenta dados qualitativos obtidos em discussões realizadas num grupo focal com estudantes concluintes do curso de pedagogia a respeito da experiência de envolvimento com a pesquisa no contexto de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso. A autora conclui com algumas reflexões acerca da necessidade de levar em consideração tanto os aspectos subjetivos como as características socioculturais dos alunos na análise a respeito da importância (ou não) da pesquisa nos cursos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores, Pesquisadores, Pedagogia, Ensino superior.

* Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (ssdarosa@uol.com.br).

RESUMEN

El artículo presenta y discute un estudio en desarrollo sobre la investigación como contenido curricular de los cursos de formación de maestros para la educación básica en Brasil, en especial los de pedagogía, en el contexto de las políticas gubernamentales y de las reformas educativas iniciadas en la década de 1990. El trabajo señala algunas características socioeconómicas y culturales de los estudiantes que aspiran a convertirse en maestros de educación básica en el país y discute la introducción de la investigación como contenido curricular de los cursos de pedagogía. Se contrasta la manera en la cual la investigación es presentada en los documentos oficiales con los conceptos discutidos por los autores de referencia en este tema. El texto presenta datos cualitativos obtenidos en las discusiones realizadas en un *focal group* con estudiantes que están terminando el curso de pedagogía con respecto a la experiencia de participar en investigaciones para la elaboración del trabajo de fin de curso. La autora finaliza con algunas reflexiones acerca de la necesidad de tener en cuenta tanto los aspectos subjetivos como las características socioculturales de los estudiantes en el análisis sobre la importancia (o no) de la investigación como contenido de los cursos de formación inicial de maestros.

Palabras clave: Formación de maestros, Investigadores, Curso de Pedagogía, Enseñanza superior.

ABSTRACT

This article presents and discusses an ongoing study on research as an item of curriculum content in teacher training courses for basic education in Brazil, in particular Pedagogy courses, in the context of governmental policies for teacher education and of Brazilian educational reforms which began in the 1990s. It points out some socioeconomic and cultural characteristics of the students who are aiming to become elementary school teachers in this country. The text also discusses the introduction of research as part of the Pedagogy curriculum, contrasting the way it is presented in official documents with the main concepts supported by the academic authors who have been investigating this topic. The article presents and discusses qualitative data obtained in a focus group with Pedagogy undergraduate students about their involvement in activities linked to the preparation of their final paper (TCC). The author concludes with some thoughts on the need to take into account both subjective and students' sociocultural aspects analyzing whether research is important (or not) in teacher training courses.

Keywords: Teacher training, Researchers, Pedagogy course, Higher education.

INTRODUÇÃO

Este texto¹ apresenta e discute resultados de um estudo em desenvolvimento a respeito da pesquisa como conteúdo curricular dos cursos de formação de professores para a educação básica no Brasil. Especificamente, trata do curso de Pedagogia que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, tem como objetivo primordial formar profissionais para a educação infantil (crianças de 0 a 5 anos) e para os anos iniciais do ensino fundamental (crianças de 6 a 10 anos). As reflexões aqui apresentadas expressam, em grande parte, inquietações acumuladas ao longo da experiência de mais de 25 anos na docência em cursos superiores de formação de professores, em particular os de Pedagogia. A ideia é colocar em discussão a importância (ou não) de incluir no currículo a prática de pesquisa como elemento necessário para formar professores “pesquisadores”.

Para dar início a essa discussão será necessário apresentar informações que permitam o entendimento do cenário em que se insere o problema de nossa investigação. Esse é o foco da primeira parte do texto que discorre sobre as políticas governamentais para a educação superior e a formação de docentes no contexto das reformas educacionais brasileiras ocorridas a partir da década de 1990. Nesse item, procura-se oferecer ao leitor um panorama sobre quem são os alunos interessados em se tornar professores de educação fundamental no Brasil, apresentando algumas características do perfil socioeconômico e cultural desses estudantes. A segunda parte do trabalho discute a introdução da pesquisa no conteúdo curricular do curso de Pedagogia, contrastando o modo como ela é apresentada no texto legal com as concepções defendidas por autores de referência dessa temática. A terceira e última parte traz alguns dados qualitativos obtidos em discussões realizadas num grupo focal com alunos concluintes do curso acerca da experiência de envolvimento com as atividades de pesquisa vinculadas à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Na conclusão, este artigo faz algumas reflexões sobre a necessidade de levar em conta a interrelação entre os aspectos subjetivos envolvidos na produção de trabalhos de pesquisa e as características socioculturais dos futuros professores de ensino fundamental no Brasil. Aponta, ainda, algumas questões que permanecem em aberto

¹ Este trabalho foi originalmente apresentado no XIV Congresso Mundial de Educação Comparada (*World Congress of Comparative Education Societies*), realizado em Istambul, Turquia, Universidade Bogaziçi, em junho de 2010, com o título: *The role of researching in teachers' training undergraduate curriculum in Brazil: rethinking the meaning of quality in higher education*.

no debate sobre a real importância de incluir, nos cursos de graduação de Pedagogia, exigências relativas à formação de professores como profissionais pesquisadores.

1 QUEM SÃO OS FUTUROS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS DE ENSINO FUNDAMENTAL?

Em primeiro lugar, é importante destacar que a obrigatoriedade do diploma de graduação para o exercício da docência no ensino fundamental é bastante recente no Brasil e faz parte do conjunto de reformas educacionais promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Tais reformas, por sua vez, são resultantes dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil no início da década de 1990², orientados pela ótica de racionalização do campo educativo em função da lógica da esfera econômica. Dessa política, resultou um forte movimento de expansão do ensino superior que estimulou a abertura desse “mercado” ao setor privado. Entre 1995 e 2008, houve uma expansão da ordem de 187% no número de matrículas (ou 3,32 milhões) no ensino superior, de acordo com dados sistematicamente divulgados pelo Ministério da Educação. O Censo da Educação Superior de 2008 (Brasil, 2009) revela que das 2.252 instituições de ensino superior existentes no Brasil 90,23% são privadas e responsáveis por 74,9% do total de matrículas.

À primeira vista, esses números parecem impressionantes e podem sugerir certo otimismo. Mas um exame mais atento e cuidadoso aponta para a existência de um longo caminho ainda a ser percorrido na direção de uma universidade “para todos”: a taxa de escolarização dos jovens brasileiros na faixa etária dos 18 aos 24 anos é de apenas 29,5%, de acordo com o levantamento da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) de 2008 (Brasil, 2008). Em outras palavras, os 70% restantes ou abandonaram a escola antes de completar a escolaridade básica ou não cogitam prosseguir seus estudos em nível superior. Em números absolutos, esse contingente perfaz um total 16,1 milhões jovens excluídos desse processo.

O que as estatísticas permitem concluir é que a corrida das instituições privadas pela captação de candidatos interessados em uma vaga no ensino superior em todo o país se dá em torno de uma fatia ainda muito reduzida daqueles que lograram concluir o ensino médio. Com esses números em mente, compreende-se o alto índice de vagas ociosas nas instituições de ensino superior: 47,61%, de acordo

² Definidos na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

com os dados relativos a 2008. Esse fato reforça análises que vêm sendo feitas por pesquisadores brasileiros que apontam o esgotamento do modelo de expansão da educação superior adotado no país, sobretudo dos pontos de vista da qualidade e da equidade. A pesquisadora Cristina Helena Carvalho (2006, p.11-12), por exemplo, observa que a “vitória presidencial de um governo de origem popular parece não ter promovido mudança significativa no rumo da política pública”, uma vez que o discurso do atual governo em prol da justiça social se vê neutralizado por programas que estreitaram ainda mais as “as relações público/privado” na última década. Para José Marcelino de Rezende Pinto (2004) esse modelo “além de ter produzido uma privatização e mercantilização sem precedentes [tem acarretado] graves consequências sobre a qualidade do ensino oferecido e sobre a equidade” (p. 730).

Os cursos de formação de professores, mais especificamente o de Pedagogia, se inscrevem nesse cenário. Esse curso é o que concentra o maior número de alunos em todo o país, também de acordo com os dados do Censo de 2008: 5,4% do total de matrículas. Em números absolutos, esse índice significa um total de 278.677 estudantes, dos quais 67% estudam em instituições privadas, sendo a maior parte (70%) atendida no período noturno. Para compreendermos melhor essa realidade é preciso conhecer as características socioeconômicas e culturais daqueles que buscam ser professores da primeira etapa da educação básica das escolas públicas brasileiras.

O levantamento feito em 2007 do perfil de 128 ingressantes no curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior privada do município de São Paulo, em que esta pesquisa foi realizada, indica a mesma tendência de estudos de abrangência nacional, como, por exemplo, o coordenado por Gatti e Barretto (2009): a maioria absoluta (95%) dos estudantes são mulheres, na faixa etária entre 22 e 40 anos (77%). Duas razões explicam esse perfil etário: parte considerável dos ingressantes (30%) já atuava como docente há alguns anos e, em virtude de exigências legais, buscavam o diploma de ensino superior; a outra razão, de ordem mais subjetiva, é que, apesar dos baixos salários, a profissão de professor representa, para os postulantes a uma vaga no curso de Pedagogia, uma via de ascensão social. Vale ressaltar um dado mencionado pelas autoras: “do total dos empregos registrados em 2006 (...) 8,4% deles destinavam-se a professores (...) sendo que (...) nada menos que 77% desses empregos – 2.159.269 – são de professores da educação básica” (p. 18).

Se considerarmos que cerca de 80% desses postos de trabalho se concentram no setor público, podemos inferir que a estabilidade de emprego é outro forte atrativo para o ingresso no magistério. Nosso levantamento revelou que quase todos os estudantes trabalhavam e pertenciam a estratos de renda média baixa: 25% decla-

raram renda familiar média mensal de até cinco salários mínimos (ou U\$ 882) e 42% de 5 a 10 salários mínimos (ou U\$ 1.470). A escolarização básica da maioria (75%) deu-se em escolas públicas, sendo que 59% dos respondentes estavam há pelo menos cinco anos sem estudar quando do ingresso no curso de Pedagogia. Outro dado que complementa o perfil socioeconômico e cultural dos alunos pesquisados refere-se à escolaridade dos pais. Neste item, 63% informaram que os pais possuíam o ensino fundamental incompleto; 16%, o ensino médio completo e apenas 7,5% possuíam o ensino superior. Merece destaque que 13,5% se encaixam na categoria “nenhuma escolaridade”.

Esses indicadores, como ponderam Gatti e Barretto (2009, p. 161), podem ser interpretados tanto como um processo de proletarização dos trabalhadores em educação quanto como um movimento de ascensão de certos segmentos a carreiras mais qualificadas. Independentemente da perspectiva de análise adotada, o fato incontestável é que os estudantes que chegam ao ensino superior de Pedagogia trazem consigo as marcas da fragilidade de sua formação anterior. As graves lacunas de aprendizagem na sua escolarização básica se expressam de forma mais evidente nas dificuldades associadas à leitura, à interpretação de textos e à expressão escrita, o que certamente tem impacto, entre outros fatores, sobre a qualidade da formação oferecida e assimilada nos cursos de graduação. Marin e Giovanni (2007) estudaram as condições que alunos concluintes de cursos de formação de professores exibem para atuar nos anos iniciais de escolaridade, analisando especificamente o domínio da recepção e produção do texto escrito de estudantes de um curso diurno privado do interior do Estado de São Paulo. Os resultados deste estudo revelam uma realidade corriqueira vivida na maioria das instituições de ensino superior do país. Segundo as autoras,

O capital cultural veiculado pela ação da escola (...) não lhes permitiu superar totalmente o capital cultural familiar, ou seja, as esferas escolares que compuseram a trajetória escolar desses alunos não foram incisivas para a aquisição de disposições duráveis no uso da língua, na leitura e na expressão escrita com correção.

Concluindo que, “no interior de sua formação, a trajetória lhes atribui um lugar de desigualdade, mantém a condição de não formação, indica possibilidades de subalternidade, incompatíveis com o esperado para o exercício da função docente” (p. 37).

Porém, é esse aluno trabalhador, que possui uma bagagem cultural empobrecida pelas reduzidas oportunidades de acesso a experiências e conteúdos culturais e científicos, aquele que almeja ser professor nas escolas públicas de ensino funda-

mental, uma vez que os filhos de classe média e alta são cada vez menos atraídos pela profissão. Assim, o desafio imediato dos cursos de formação de professores é tentar minimizar os efeitos do círculo vicioso da baixa qualidade do ensino. Além de professores universitários bem formados e politicamente comprometidos, essa tarefa depende da formulação e execução de projetos pedagógicos e curriculares que levem em conta as características desses estudantes. É o que trataremos no próximo item, abordando mais especificamente a prática de pesquisa no currículo de Pedagogia como elemento que pode (ou não) promover a superação desse estado de coisas.

2 A PRÁTICA DE PESQUISA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: META OU MITO?

Considerando apenas o texto legal (Parecer CNE/CP 5/2005) que deu origem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia, somos levados a concluir que estamos diante de um curso de alta complexidade destinado a formar profissionais cujas competências pressupõem sólida base teórica e sofisticada capacidade técnica, compatível, aliás, com a responsabilidade social e estratégica que lhes é conferida (Tardif, 2007). No entanto, tal expectativa se choca frontalmente, por exemplo, com o item da Resolução CNE/CP n.1, de 15/05/2006, que define a duração do curso. A carga horária mínima exigida é de 3.200 horas, das quais 300 se referem ao cumprimento de estágio e 100 a atividades “teórico-práticas de aprofundamento”, cuja natureza vaga e genérica subtrai do futuro professor um tempo já bastante exíguo para a sua formação.

Se considerarmos, além disso, que, de acordo com o mesmo documento (Brasil, 2006), as 2.800 horas restantes podem ser “dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos” chega-se à conclusão de que o tempo destinado à formação de professores de ensino fundamental é insuficiente para suprir as conhecidas lacunas de formação de seus candidatos. Configura-se, desse modo, uma legislação bastante generosa com as instituições privadas de ensino superior, uma vez que tal “flexibilidade” curricular permite acomodar a reduzida carga horária do curso em apenas três anos de 200 dias letivos cada um.

Cabe recordar que a grande maioria desses cursos é ofertada no período noturno por instituições que acomodam os estudantes em classes numerosas e em condições nada favoráveis a uma formação de “qualidade”. Enfatizando o contraste entre a

realidade vivida nas instituições e o que pressupõe a legislação educacional, Gatti e Barretto (2009, p.53) lembram as observações de Brzezinski (1999, p. 81): “de como o mundo oficial atribui padrões para o mundo real (ou mundo vivido) dos profissionais da escola básica, sem levar em conta suas particularidades e originalidades (...)”. É neste cenário que merece atenção a introdução da prática de pesquisa como um dos elementos curriculares na formação do pedagogo-professor.

O crescimento dos estudos sobre a pesquisa de professores da educação básica no Brasil indica o interesse crescente pelo tema. Entretanto, são ainda incipientes as pesquisas a respeito de como essa proposta vem se dando na formação inicial, isto é, nos cursos de graduação. O leitor familiarizado com a literatura específica relacionada à pesquisa de formação de professores identifica, no texto legal, afirmações inspiradas em noções bastante difundidas no Brasil como as de “prático reflexivo” de Donald Schön (1992) ou a de “professor pesquisador” de Keneth Zeichner (1998) que pressupõem reconhecer os docentes como protagonistas de sua profissão e não como meros executores de planos curriculares. No entanto, como bem observam Dias e Lopes (2009), os textos oficiais incorporam diferentes discursos produzidos nos meios acadêmicos e científicos, sendo “negociados” por diferentes grupos sociais participantes da definição das políticas curriculares:

Esses diferentes discursos produzidos nos variados contextos de definição curricular são recontextualizados por processos de hibridização, sendo constituído em um texto caracterizado pela bricolagem, com a finalidade de garantir às políticas sua legitimidade, bem como articular demandas desses mesmos grupos. (p. 82)

O problema é que esse processo de “recontextualização” não raro resulta no esvaziamento do sentido original dos conceitos que, supostamente, “inspiram” os textos oficiais. Assim, no caso específico que estamos analisando, enquanto para Pérez Gomez (1992, p. 112), por exemplo, a prática investigativa é um processo no qual o professor “submerge no mundo complexo da aula para a compreender de forma crítica e vital (...)”, o que pressupõe o envolvimento e uma relação de intimidade com conhecimentos de natureza teórica, no documento oficial a noção de “professor-pesquisador” parece muito distante dessa concepção. Ao se referir ao perfil do licenciado em Pedagogia o texto que deu origem às diretrizes curriculares nacionais do curso prevê que ele deverá estar apto a: “estudar, *aplicar criticamente* as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, *executar*, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação a *instâncias competentes*” (Brasil, 2006, grifo nosso).

Ora, esse entendimento de prática investigativa “impõe, pela própria natureza da produção de conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção de conhecimento (...)” (Pérez Gómez, 1992, p. 97). Parece claro que predomina, no discurso oficial, a concepção de um docente “executor” das determinações legais e submetido às “instâncias competentes” do sistema educacional. A característica de “hibridismo” do discurso, a que se referem Dias e Lopes, evidencia-se no acréscimo artificial de expressões como “aplicar *criticamente* as diretrizes (...)” que apenas aliviam a verdadeira intencionalidade do texto oficial. O modo e as circunstâncias em que a noção de pesquisa foi incorporada às diretrizes curriculares também expõem o caráter secundário atribuído a essa atividade:

Pesquisas *poderão* se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e outras práticas educativas. Essa exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação (...) de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz *uso* de resultados de investigações. (Brasil, 2006, grifo nosso)

Assim, como alerta Pimenta (2005, p. 40), “nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, percebe-se a incorporação dos discursos e a apropriação de certos conceitos que, na maioria das vezes, permanecem como retórica”. A nosso ver, o grande risco é que tal retórica, transformada em senso comum, passa a ser formadora de uma mentalidade que reproduz a lógica da racionalidade técnica no campo da educação. Essa concepção pragmática e instrumental dos conhecimentos, característica da cultura contemporânea, está presente na maioria dos depoimentos de ex-alunos de Pedagogia (62%) por nós analisados em outro estudo (Cardieri; Rosa, 2009) que, ao serem indagados sobre o papel da pesquisa em sua formação, tendem a responder da seguinte maneira: “Para a prática não [contribuiu] muito [...] mas é importante obter todos esses conhecimentos para você poder se colocar em uma reunião, fazer uma entrevista, redação, etc.” (Ribeiro, 2008).

Depoimentos como esse nos convidam a indagar sobre o real papel da pesquisa no processo de formação de professores nos cursos de Pedagogia. Sabemos, por meio de estudos já realizados, que são poucos os professores de educação básica no Brasil que se dedicam à pesquisa (Lüdke; Cruz; Boing, 2009). E mais, que essas poucas pesquisas se vinculam, em sua maioria, a projetos individuais de pós-graduação. De outro lado, esses mesmos pesquisadores nos informam sobre o crescente interesse de

professores em participar de eventos científicos universitários trazendo, para o debate acadêmico, o resultado de suas investigações e experiências em escolas básicas. Nosso conhecimento empírico da realidade dos estudantes de cursos Pedagogia de instituições privadas nos autoriza a afirmar, porém, que não estamos falando dos mesmos atores.

Assim, a discussão sobre *a quem* se destina o discurso do “professor-pesquisador” nos parece relevante especialmente se quisermos, de fato, enfrentar a questão a respeito da inclusão da pesquisa nos currículos de graduação em Pedagogia, se pode e deve ser perseguida como uma meta para melhorar a qualidade da educação ou se permanecerá como um mito, originalmente produzido no interior dos discursos acadêmicos, artificialmente incorporados ao discurso oficial. É por isso que, em nosso entendimento, se faz indispensável saber de *quem* estamos falando, ou seja, conhecer mais de perto a trajetória de vida desse grande contingente de estudantes que, embora tenham alcançado os bancos universitários, permanecem “excluídos” da *vida* acadêmica e científica. Isto porque, querendo ou não, são eles que constituirão a próxima geração de professores de ensino fundamental das escolas públicas brasileiras.

3 A PESQUISA NO CONTEXTO CURRICULAR DO CURSO E NA HISTÓRIA DE VIDA DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA

Antes de tudo, merecem destaque algumas características do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição pesquisada e analisado em outro trabalho (Cardieri; Rosa, 2009), a fim de contextualizarmos a experiência vivenciada pelos estudantes. Concebida como atividade integradora entre teoria e prática, as atividades de pesquisa configuram-se como dimensão transversal do currículo, composta por disciplinas e atividades de orientação e trabalho de campo. Além da disciplina de Metodologia Científica, outras duas disciplinas – Seminários de Pesquisa I e II – têm como objetivo a elaboração e orientação dos projetos de pesquisa. Esse processo, acompanhado pelo professor orientador, culmina com a apresentação e defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Nesse desenho curricular, o estágio supervisionado constitui campo privilegiado de articulação entre teoria e prática, uma vez que coincide, no tempo, com a exigência de elaboração de um anteprojeto de pesquisa com base em questões suscitadas pelas observações de campo. A marca da autoria e o cumprimento das normas e procedimentos científicos são os principais critérios de avaliação em todas as etapas. Vale registrar que a participação dos estudantes em sessões públicas de

defesa de TCC é convertida em créditos curriculares, compondo parte das “atividades complementares”, também previstas nas diretrizes curriculares nacionais. Esses rituais acadêmicos, normatizados no projeto pedagógico do curso, colaboram para a criação de uma cultura acadêmica que tende a envolver professores e alunos, direta ou indiretamente, nas atividades de pesquisa em diferentes momentos do processo de formação desses futuros professores.

É nesse contexto curricular e didático que os alunos desse curso específico de Pedagogia estabelecem seus primeiros contatos com as atividades de investigação. Conhecendo seu perfil sociocultural e as dificuldades por eles enfrentadas para dar conta de tal empreendimento acadêmico, interessava-nos particularmente conhecer a percepção dos estudantes a respeito da experiência de pesquisa. Mas, além disso, interessava-nos compreender as razões do verdadeiro envolvimento demonstrado por alguns alunos com o trabalho durante todo o processo de sua elaboração, isto é, desde a formulação do problema de pesquisa até a fase de redação final do TCC. O empenho, dedicação e esforço revelado por alguns estudantes nos chamaram particularmente a atenção, levando-nos a indagar sobre as razões pelas quais, mais do que uma “tarefa” acadêmica, o trabalho parecia adquirir para eles um sentido mais profundo, subjetivo e pessoal.

Algumas indagações se colocaram como desdobramento dessa constatação. Qual o lugar ocupado pelo conhecimento na sua constituição como sujeitos e como futuros profissionais de ensino? Que sentimentos e memórias estariam associados aos seus processos de aprender? Como se deu, ao longo de suas trajetórias de vida, o seu envolvimento com a ideia de aprender? Que sentidos atribuíam à experiência de pesquisa vivenciada no curso de graduação? Tais questões, suscitadas pela observação empírica no processo de orientação, nos conduziu à colocação do problema dessa investigação em termos da “relação com o saber”. Essa noção foi formulada pela equipe de pesquisadores franceses da ESCOL³, criada por Bernard Charlot (2000; 2005) em 1987, com o objetivo de investigar o fenômeno do “fracasso escolar” de jovens de famílias das classes populares dos subúrbios de Paris.

Duas razões importantes presidiram a opção desses pesquisadores em abordar o problema sob esse enfoque. A primeira foi a recusa em assumir o fenômeno do “fracasso escolar” como objeto concreto, sob o argumento de que essa noção tem sido “mediaticamente” construída. A segunda diz respeito a uma postura epistemológica. Contestando o pressuposto sociológico que insiste em analisar os fenôme-

³ Equipe de pesquisa “Educação, Socialização e Coletividades Locais” (Departamento das Ciências da Educação, Universidade Paris-VIII, Saint-Denis).

nos sociais apenas com base no entendimento das “posições sociais” dos sujeitos, Charlot (2005) defende que “é necessário considerar também a história do sujeito, a de sua construção e a de suas transformações para compreender o porquê do fracasso escolar” (p. 40). Ou, em sentido inverso, as razões do “bom desempenho” de alguns alunos que, a despeito de sua posição social desprivilegiada, contrariam as expectativas macrosociológicas, como é o caso que estamos analisando neste estudo. Assim, partilhamos da convicção de Charlot de que para compreender esse fenômeno é preciso enfrentar as “contradições” que emergem na realidade e incluir, como dimensão teórica de análise, a dimensão do *desejo de saber* em relação a um objeto. Desse modo, nossa hipótese foi a de que seria necessário, inicialmente, identificar os *sentidos* ou o valor atribuído às práticas de aprender, construídos ao longo da história singular desses sujeitos em um tempo e espaço determinados.

Dessa forma, a técnica utilizada para a coleta de dados foi a de discussão num “grupo focal”, tendo como tema central a experiência da pesquisa realizada na graduação, no contexto do processo de escolarização dos sujeitos até a universidade. Cabe esclarecer que os sujeitos desta pesquisa realizaram o trabalho de conclusão de curso sob nossa orientação, ao longo do ano letivo de 2009, e que a coleta de dados ocorreu uma semana depois da defesa pública do TCC. Foram convidados a participar do grupo de discussão treze alunos, sete dos quais se apresentaram voluntariamente. Para este trabalho, selecionamos trechos da narrativa de quatro depoentes que, a nosso ver, fornecem elementos significativos para compreendermos o *sentido* atribuído por eles à experiência acadêmica que estamos investigando. Por razões éticas, os nomes dos depoentes são fictícios.

Ana tem 43 anos, é divorciada e mãe de dois adolescentes que estão no ensino médio. É a chefe da família, sustentada com o salário de “auxiliar de serviços gerais” de uma consultoria em recursos humanos. Os pais de Ana eram trabalhadores rurais e, embora tenham sido alfabetizados, não concluíram o ensino fundamental. Ela lembra que seu pai prometera garantir a escola só até a 8ª série, pois quem quisesse continuar a estudar “tinha que correr atrás”. Ana sempre estudou em escolas públicas e, de acordo com o seu relato, foi por influência de sua professora do 4º ano primário que passou a alimentar o sonho de se tornar professora. Incentivada pelos atuais patrões, passou a considerar a possibilidade de fazer uma faculdade. Almejava entrar na USP, mas, apesar de ter investido dois anos em curso preparatório para o vestibular, não conseguiu passar nos exames. Com a bolsa do ProUni – Programa Universidade para Todos do governo federal – conseguiu concluir o curso nessa universidade privada, mas confessa que mesmo com o diploma não tem condições de

arriscar a perder o atual emprego. Espera passar em concurso público para realizar seu sonho de se tornar professora.

A trajetória de Beatriz, 43 anos, é tipicamente de classe média. Filha de imigrantes espanhóis, comerciantes, com escolarização completa, ingressou na escola com cinco anos de idade. “Fazer o pré”, reconhece, era coisa para “poucos” naquela época. Na infância, costumava ser muito estudiosa e “ia bem na escola”. A partir da adolescência, porém, passou a não gostar de estudar. Foi reprovada no ensino médio, mas “não estava nem aí”. Não almejava fazer faculdade, pois gostava de “artes” e, por isso, queria ser “decoradora”. Só muitos anos depois, já casada, pensou em cursar Arquitetura. Como Ana, Beatriz também almejava entrar na USP, mas não conseguiu. Ingressou em uma faculdade privada de renome em São Paulo, mas não concluiu o curso. Frustrada com a vida de dona de casa e com dificuldades financeiras, resolveu voltar a estudar. Sua decisão de cursar Pedagogia foi criticada pela família, mas, segundo Beatriz, o curso era mais “fácil” e “perto de casa”. No começo não se interessava muito, mas com o passar do tempo, gostou e se envolveu. Agora que concluiu, sente vontade de fazer pós-graduação. “Com 43 anos é difícil”, avalia, “mas eu quero ser mais autônoma, atuar como pesquisadora. Descobri isso fazendo a pesquisa”.

A história de Carolina, 36 anos, é marcada por acontecimentos traumáticos e violentos, comuns a muitos brasileiros de baixa renda, pertencentes a famílias não escolarizadas. A mãe, negra, migrou do interior do Estado de Minas Gerais para São Paulo para trabalhar como doméstica aos 10 anos de idade. Moral e fisicamente abusada, primeiro pelo pai e, mais tarde, pelo marido, a mãe de Carolina desenvolveu problemas psíquicos graves e foi internada em hospital psiquiátrico por longo período. Por isso, Carolina foi criada pela irmã mais velha. Como muitos brasileiros, não conheceu o pai. Com a morte da irmã – que, segundo seu depoimento, a ensinou “a ler, escrever, tocar piano” – foi estudar em colégio interno, de orientação religiosa, no Rio de Janeiro, instituição que a abrigou até os 19 anos de idade. Foi lá que, “por falta de qualquer outra opção de lazer e convívio social”, se aproximou muito dos livros. Carolina conta que “no colégio tinha uma biblioteca, onde li quase tudo. Sempre li e escrevi muito bem”, avalia. Quando concluiu o ensino médio, voltou para São Paulo e, como suas colegas, também tentou entrar na USP, mas não obteve sucesso. Com o salário de “arte-educadora” de uma instituição pública, arcou com os custos da faculdade particular, pois, segundo ela, “o diploma de Pedagogia lhe abre novas perspectivas de desenvolvimento pessoal e profissional”. Carolina tem planos de fazer pós-graduação em psicologia da educação e de “abrir uma ONG para cuidar das famílias de crianças carentes”.

Pedro, 52 anos, é casado, pai de duas jovens que estão na faculdade e trabalha como pintor da frota de automóveis de uma emissora de televisão. Filho de pequenos comerciantes com escolaridade primária completa, que migraram do interior de Minas Gerais em busca de melhores condições de vida em São Paulo, no final nos anos 1960, conta que entrou na escola já sabendo ler e escrever. Mas interrompeu os estudos porque não conseguiu passar no exame de admissão ao ginásio. “Eu sempre gostei de estudar, mas a educação estava longe de mim”, reflete. Voltou a estudar depois de quarenta anos. cursou supletivo (EJA) e concluiu o ensino médio em 2002. Seus colegas de trabalho o incentivaram a fazer faculdade, “porque sempre sonhei em ter um curso superior”. Pedro queria estudar “Psicologia”, mas fez Pedagogia por ser “mais suave”, “coisa de criança”. “Mas no percurso eu mudei de ideia sobre o curso. Foi difícil, mas eu aprendi”. Com o diploma, Pedro tem o projeto de abrir uma escola, com apoio de uma instituição religiosa à qual pertence. Enquanto isso, permanecerá no emprego onde trabalha há mais de vinte anos.

Com exceção de Beatriz, pertencente à classe média e para quem a escola não parecia muito “interessante”, os alunos oriundos de famílias de baixa renda deixaram evidente o papel importante da escola como forma de superarem sua condição sociocultural de origem. Seja pelas marcas do que nela positivamente aprenderam, seja pela perspectiva de construção de futuro proporcionada pelo convívio no ambiente escolar ou, ainda, pelas oportunidades de que foram privados:

Embora o ensino fosse muito fraco, tive uma professora na 4ª série (do ensino fundamental) que me deu noções de higiene, de como se comportar para ir ao banheiro, esse tipo de orientação que minha mãe nunca me deu porque ela nunca teve. Aquela professora era muito criativa, ela criava música, teatro e eu pensava que um dia quando eu crescesse eu queria ser igual a ela. (Ana)

Sempre fui uma pessoa muito inspirada, empolgado. Mas a educação estava longe de mim. No EJA encontrei um professor que me ensinou a gostar de literatura, então eu aprendi a gostar de ler. Eu vou voltar a ler. (Pedro)

As mulheres que cuidavam da gente na escola não tinham relação afetiva com as crianças. A diretora, às vezes, visitava a instituição e incentivava a leitura. Sempre li e escrevi muito bem. Uma vez ganhei uma viagem como prêmio em um concurso de redação. Mas não pude ir porque não tinha família. Então, li todos os livros que havia na biblioteca. (Carolina)

Tais registros, deixados como marcas ou como lacunas na sua formação, tiveram consequências em relação às possibilidades de acesso a uma educação superior considerada de “qualidade”. Como vimos, nenhum deles conseguiu vencer as barreiras de classe associadas à oportunidade de conquistar uma vaga em uma das “melhores” universidades do país. Mas cursar uma faculdade e obter um diploma de curso superior, mais do que uma verdadeira ascensão social representava para eles a possibilidade de realizar um “sonho” distante que, no Brasil, tem o peso simbólico de definir a fronteira entre posições de subalternidade e as de algum prestígio social. Assim, embora demonstrassem clareza de que o diploma, por si só, não os retirará automaticamente da condição econômica e social em que se encontram, sabem que ele representa o passaporte que lhes permite ousar projetar o futuro.

É no contexto das condições concretas em que se desenrolou a trajetória de escolarização desses estudantes que podemos compreender o sentido subjetivo e o significado existencial da experiência de pesquisa que estamos investigando. Diferente de outras atividades acadêmicas, pesquisar exige um envolvimento que requer assumir a posição de “autoria” e não a de mera reprodução de conhecimentos. Formular uma questão de pesquisa, definir um referencial teórico de análise e um percurso metodológico para a coleta e análise dos dados constitui, de fato, um trabalho intelectual complexo, considerado muito difícil para a maioria dos estudantes. Nossa experiência no acompanhamento de todo esse percurso tem nos indicado que esse esforço produz efeitos muito mais significativos e, talvez, mais duradouros do que o mero produto final, consubstanciado no TCC. Isso porque é no campo das subjetividades que reside o seu verdadeiro efeito pedagógico, como ilustram os seguintes depoimentos:

Para mim foi muito difícil (...). Para fazer o TCC eu li muito, não conseguia entender os autores (...) não conseguia colocar *minhas* ideias no papel. Tive que pedir uma semana de licença na empresa para escrever. Eu não estava conseguindo, mas eu queria continuar, eu já nem dormia mais. No fim, acho que eu consegui entender os autores e consegui *escrever com minhas próprias palavras*. Eu achava que não era capaz. (Ana)

Fazer a pesquisa foi um desafio porque já fazia muito tempo que eu não estudava. Eu tinha muita dificuldade. Dentro das minhas limitações fiz o possível. Aprendi a *ler textos difíceis* (...) lia e lia até entrar na minha cabeça. Adorei também fazer a pesquisa documental, porque gostei de buscar informações, de pesquisar. Não acho que é o mesmo que estudar. (Beatriz)

Eu gostei muito de fazer o TCC, mas tem uma hora que você se sente muita *sozinha*, porque escrever é muito difícil, deu vontade de sentar na calçada e chorar... Partiu de uma hipótese, mas daí você vai pesquisando e todas as suas *certezas vão caindo por terra*. (Carolina)

Eu tive dificuldade para fazer a pesquisa, porque nas outras disciplinas eu cumpria as tarefas. E de repente me encontro com o TCC e fiquei perdido. Não tirei 10, mas fiquei muito feliz porque fui *eu que construí esse trabalho*. *Eu aprendi*. (Pedro) (grifos nossos)

A marca principal e recorrente em todos os depoimentos é a do reconhecimento das dificuldades. Não apenas aquelas relacionadas ao volume de leituras ou ao fôlego requerido para digeri-las, mas, sobretudo, ao esforço envolvido na tarefa de transformá-las em discurso próprio. Em outras palavras, o que esses estudantes nos comunicam é que a experiência de pesquisa não foi meramente cognitiva, mas vivida de modo fundamentalmente existencial. Evidencia-se, então, a segunda marca dessa experiência: o sentimento de autossuperação e valorização pessoal advindo do reconhecimento institucional obtido no ritual de passagem à sua condição de profissionais da educação representado pela defesa do trabalho de conclusão de curso.

Tendemos a atribuir o “bom desempenho” desses estudantes ao fato de que, para eles, o que estava em jogo não era apenas o cumprimento de mais uma “tarefa” acadêmica, mas a possibilidade de afirmarem-se como sujeitos capazes de realizar um trabalho tão complexo, “de entender textos difíceis” e escrever com as “suas próprias palavras”. O envolvimento e o esforço investido no “desafio” adquiriram o sentido de afirmação de si mesmos como integrantes de um mundo do qual estiveram “excluídos” pelas restrições impostas por sua condição social e cultural de origem. Tal conquista, porém, não se deu sem a necessária “mediação do outro”. Pois, como afirma Charlot (2005, p. 45) “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. A cumplicidade e envolvimento de diversos professores que acompanharam e apostaram nessa possibilidade, não apenas foi reconhecida como lembrada nos “agradecimentos” do trabalho dos alunos, o que nos remete para a questão de que certas condições institucionais são requeridas para que se viabilize a formulação e desenvolvimento de projetos pedagógicos e curriculares teoricamente coerentes e articulados. Sabemos, no entanto, que tais condições não correspondem à realidade da maioria das instituições de ensino superior do País, muito mais preocupadas que

estão na educação como um “bom negócio”. Mais do que respostas, este estudo abre inúmeras outras questões e dilemas que permanecem em aberto acerca do real valor, significado e sentido de introduzir a prática de pesquisa no currículo desse curso.

Situada no contexto mais amplo das atuais políticas públicas de formação de professores e dos cursos de Pedagogia no Brasil, permanece em aberto a questão de saber que efeitos concretos essa vivência de pesquisa na graduação produz na vida acadêmica e profissional do futuro professor. Ainda que, em muitos casos, o produto das investigações de campo realizadas pelos estudantes de graduação traga elementos interessantes sobre as temáticas por eles investigadas⁴, sabemos que dadas as fragilidades conceituais, metodológicas e formais dessas produções, dificilmente elas são levadas em conta pela comunidade “científica”. Tais barreiras tendem a manter esses “alunos-pesquisadores” distantes da *vida* e do *mundo* acadêmico, ainda que alguns manifestem a intenção de cursarem uma pós-graduação. De outro lado, segue também a dúvida sobre as efetivas repercussões de um esforço dessa envergadura na carreira profissional e nas condições concretas de vida desses sujeitos. Ana e Pedro representam uma parcela considerável dos estudantes de Pedagogia deste país que, embora desempenhando funções de baixo prestígio social, não arriscariam perder seu emprego atual a não ser em troca de uma vaga no magistério público que, a despeito dos baixos salários, lhes traria maior segurança e estabilidade profissional. Finalmente, ainda uma terceira questão se nos apresenta: qual o real valor da pesquisa na formação inicial de professores se, em última análise, como vimos, o que deles se espera como profissionais é que sejam capazes de “implantar e executar as determinações legais” e “encaminhar o resultado de sua avaliação a instâncias competentes”?

Em síntese, continua em aberto a questão do destino a ser dado a esforços de pesquisa na formação inicial de professores que não se enquadram nem nos padrões exigidos pela academia e nem nas reais expectativas em relação aos profissionais da educação que, na prática, dispensam a sua “competência” como pesquisadores e críticos dos saberes que envolvem o ofício docente. O fato é que, a despeito dos investimentos políticos, científicos e pedagógicos realizados pelos diferentes atores da educação brasileira, o crescimento da certificação educacional, promovido pelas

⁴ A análise das principais temáticas desenvolvidas nas pesquisas de TCC dos alunos de pedagogia foi analisada, no artigo: “Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia” (Cardieri; Rosa, 2009). A análise dos conteúdos dos trabalhos faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Formação de professores e pesquisa: relação com o saber nos cursos de graduação de pedagogia e licenciaturas” em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

atuais políticas públicas de educação superior, mantém inalterada, em nosso país, a tradicional distribuição do saber, do poder e da riqueza. A experiência aqui analisada, no entanto, parece ter deixado naqueles sujeitos o registro de uma vivência de não subalternidade que talvez cumpra uma função social importante, mesmo que estatisticamente irrelevante e não prevista nas propostas curriculares oficiais. Resta saber se resultados como esses justificam o investimento realizado, tanto pelos acadêmicos quanto pelos formuladores de políticas públicas, na defesa de uma ideia que, confrontada com a realidade, subsiste apenas no plano da retórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos numa escola reflexiva*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRÉ, Marli (Org.). *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e Perspectivas*. Brasília: MEC/Inep, 1998.
- _____. *Resumo técnico do Censo da Educação Superior de 2008*. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2010.
- _____. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: graduação*. Disponíveis em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- _____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2008*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/indicadores_minimos/sintese_indicadores_sociais_2008/indic_sociais_2008.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- _____. Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 maio 2006.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 maio 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.
- CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny S. da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009.
- CARVALHO, Cristina Helena A. de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2010.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a*

- educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DIAS, Rosanne E. ; LOPES, Alice C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.79-99, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.
- GATTI, Bernardete A. (Coord.); BARRETTO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, setembro de 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- GATTI, Bernardete A. et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v. 20, n. 43, p.215-234, maio/ago. 2009.
- LÜDKE, Menga. *O Professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001.
- LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. da; BOING, Luiz Alberto. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 set. 2010.
- MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 set. 2010.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93-114.
- PINTO, José Marcelino de R. O Acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 set. 2010.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, Cláudia R. *O Impacto da pesquisa na vida profissional do pedagogo: um estudo de caso na Universidade São Marcos*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia. Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- STENHOUSE, L. *La Investigación como base de la enseñanza*. 2. ed. Madrid: Morata, 1987.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- _____. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Recebido em: setembro 2010

Aprovado para publicação em: outubro 2010