

PROPOSIÇÕES LEGISLATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carlos Manuel Ribeiro da Silva; Helena Maria dos Santos Felício

*Universidade do Minho / Portugal; Universidade Federal de Alfenas / Brasil
carlos@ie.uminho.pt; helena.felicio@unifal-mg.edu.br*

(Versão autores não publicada; apresentada no IV Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, set.2018)

Resumo

Este trabalho tem por objetivo problematizar a Prática Pedagógica, enquanto componente curricular na formação inicial de professores, nos contextos brasileiro e português, a partir de algumas proposições legislativas, enfatizando as implicações da mesma para o processo de formação de professores, da construção do conhecimento profissional, de iniciação à docência e, conseqüentemente, de indução profissional.

É importante indicar que este trabalho se apresenta como um recorte do projeto de pesquisa intitulado: “Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: Uma parceria de investigação entre a UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)”, que está em desenvolvimento no âmbito do Protocolo de Cooperação Internacional entre as duas universidades e conta com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), do Brasil. Considerando que o componente da Prática Pedagógica tem um papel central no processo de formação e atuação profissional docente, partimos, em princípio, para uma compreensão mais acurada deste componente nos dispositivos legais que regem a formação de professores nos dois países, Brasil e Portugal, conseqüentemente, das Universidades envolvidas neste estudo.

Assim, enquadrámos este trabalho na perspectiva de um olhar atencioso para a configuração normativa da formação de professores, especificamente no que diz respeito à Prática Pedagógica, componente internacionalmente reconhecido como o *practicum*, enquanto área curricular de significativa importância para a iniciação à docência, ainda no processo de formação inicial, com repercussões evidentes na indução profissional.

Assim, procedemos uma análise documental, de caráter normativo, alicerçados na compreensão de que os documentos representam uma versão específica da realidade construídas para objetivos específicos. Neste sentido, elegemos os atuais documentos normativos que regulam a formação de professores no Brasil e em Portugal como objeto de análise.

Organizamos o trabalho em dois momentos: num primeiro momento apresentamos o que a legislação em termos globais específica sobre a estrutura curricular da formação inicial de professores e do papel atribuído à prática pedagógica nesse plano mais global nos dois países; no segundo momento, apresentamos algumas reflexões que o processo investigativo tem suscitado em torno da efetivação da Prática Pedagógica nos currículos de formação inicial de professores.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; *Practicum*; Formação de Professores, Legislação.

INTRODUÇÃO

O *practicum*, no contexto da formação de professores, é entendido como “um espaço de desenvolvimento profissional para os estudantes candidatos a professores e para os/as tutores/as (da universidade e das escolas) e de melhoria da qualidade de ensino oferecido nas aulas de Práticas” (Marcos et al., 2002, p. 21-22). Trata-se daqueles “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (Zeichner, 1992, p. 117), como o espaço por excelência que permite fazer as relações teoria-prática através do papel da reflexão na síntese dos conhecimentos profissionais. Este espaço deve potencializar uma

ação educativa fundamentada e concreta baseada nesses conhecimentos profissionais e que se caracteriza por ser um pensamento complexo e integrado do ponto de vista científico, pedagógico, curricular, didático, psicológico, sociológico e contextual.

Neste texto, procedemos uma análise documental, de caráter normativo, alicerçados na compreensão de que os documentos “representam uma versão específica da realidade construídas para objetivos específicos” (Flick, 2009, p. 234), além de serem declarações escritas, oficiais, constituídos em textos legais, instrutivos e testemunhais, com valor legal. Neste sentido, elegemos os atuais documentos normativos que regulam a formação de professores no Brasil e em Portugal como objeto de análise.

Considerando as especificidades de cada país e o contexto das instituições formadoras, esclarecemos que não é a nossa intenção realizarmos análises comparativas. Contudo, no âmbito de um Protocolo de Cooperação assumido pelas duas instituições, queremos construir possibilidades de compartilhar e estabelecer um diálogo, a partir da aproximação dos dois contextos, capaz de contribuir com a problematização da Prática Pedagógica, enquanto componente curricular da formação inicial de professores.

O trabalho está organizado em dois momentos: Num primeiro momento apresentamos o que a legislação em termos globais especifica sobre a estrutura curricular da formação inicial de professores e do papel atribuído à prática pedagógica nesse plano mais global nos dois países (Brasil e Portugal), como um importante e obrigatório componente curricular; no segundo momento, apresentamos algumas reflexões que o processo investigativo tem suscitado em torno da efetivação da Prática Pedagógica nos currículos de formação inicial de professores.

1. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES LEGISLATIVAS DO BRASIL

No Brasil, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação 01/2002 (Brasil, 2002) e 02/2015 (Brasil, 2015) que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como a Resolução CNE/CP 01/2006 (Brasil, 2006), referente apenas às Diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia, se apresentam enquanto dispositivos legais que regulamentam e norteiam a formação inicial dos profissionais do magistério.

Em linhas gerais, as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Brasil, 2015) indicam, no artigo 6º, que o processo de formação inicial deve ser desenvolvido em articulação com os sistemas de educação básica, comprometendo-se a contemplar uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais e a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, contemplando em suas propostas formativas o contexto educacional.

Para tanto, conforme indica o artigo 12º, o currículo deve ser estruturado de modo que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, possam se constituir a partir dos seguintes núcleos:

- I. Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico

das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e
III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Considerando que a Prática Pedagógica deve ser garantida ao longo do processo formativo, as Diretrizes apresentam a Prática Pedagógica como um componente curricular em que a relação entre teoria e prática deve ser assumida por excelência. De igual modo, no artigo 3.º, da Resolução CNE/CP 01/2002, a perspectiva da “simetria invertida”, por intermédio da qual a formação do professor “pode ocorrer em lugar similar àquele em que ele vai atuar” é apresentada como um princípio norteador da formação inicial.

Tal simetria, segundo Santos (2004), enfatiza o movimento de alternância que ocorrem, simultaneamente, entre espaço de formação inicial e espaço de atividade profissional, entre universidade e escola, demandando uma consistência entre o que se faz na formação e o que se espera do futuro professor no exercício de sua atividade profissional, de modo a estabelecer relações significativas entre a formação acadêmica e os contextos da profissão.

Em termos de organização curricular, a mesma resolução evidencia, no artigo 12.º, que:

§ 1.º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2.º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3.º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

A indicação da prática como elemento formativo que deve perpassar todo o curso, evidencia, por um lado, a necessidade de uma maior aproximação dos contextos de trabalho, e, por outro lado, o entendimento da centralidade da prática pedagógica para a qual devem estar convergidas todos os demais componentes curriculares que devem ser trabalhados ao longo do processo de formação inicial. Da mesma forma, o artigo 8.º da Resolução CNE/CP 01/2006, específica para o Curso de Pedagogia, ao apontar os elementos necessários à integralização do curso, indica em seu inciso III, a realização de

práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos. (BRASIL, 2006)

Trata-se de possibilitar aos licenciandos, experiências significativas em ambientes educativos que lhes permitam integrar no seu processo de formação os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos profissionais necessários à docência.

De igual modo, a Resolução CNE/CP 02/2015, no 3.º artigo, quando apresenta os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica, reconhece “as instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério”, apontando a necessidade da inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, uma vez que essas são reconhecidas como espaços privilegiados da práxis docente. Este princípio ratifica a compreensão da simetria invertida no processo de formação de professores que, para sua efetivação, exige do espaço da formação inicial, nomeadamente das universidades, o

reconhecimento das escolas de educação básica enquanto um espaço formador, onde o conhecimento profissional pode ser construído, a partir das experiências nele vivenciados.

Em termos de operacionalização, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores (BRASIL, 2015) estabelecem que a Prática Pedagógica deve ser de, no mínimo, 400 horas. Para além das 400 horas de estágio curricular supervisionado. Já as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) não estabelecem com precisão as horas que devem ser dedicadas à Prática Pedagógica, mas determinam que 300 horas devem ser dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil (0 a 5 anos) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (6 a 10 anos).

É de notar que o componente da prática se apresenta nas orientações legais brasileiras a partir de duas modalidades: A Prática Pedagógica e o Estágio Curricular Supervisionado. No entanto, a reduzida clareza na distinção entre essas duas modalidades é um aspeto que provoca algumas tensões na organização dos currículos, no interior das instituições formadoras. Assim, na tentativa de responder alguns anseios, o Parecer CNE/CES n.º 15/2005 esclarece que:

a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionem experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. [...] Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional.

Considerando que as duas modalidades se apresentam como atividades de formação, a distinção entre ambas é, relativamente, tênue. Podemos compreender a Prática Pedagógica em uma perspectiva mais praxeológica, que guarda em sua essência a articulação entre teoria e prática, um processo de ação e reflexão consciente que intenciona a transformação da realidade (Vázquez, 1977); e o Estágio como atividade prática, tendo em vista que se trata de um período de permanência em um contexto de atividade profissional, com o objetivo de aprender a prática da mesma. Desse modo, o Estágio trata-se de estar e se debruçar sobre uma matéria que já existe, sobre uma prática que, em tese, é de outro profissional.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES LEGISLATIVAS DE PORTUGAL

Em Portugal, para se perceber o papel atualmente consignado para a Prática Pedagógica, como um dos componentes da formação inicial de educadores e professores da educação básica, deve-se referir, ainda que sucintamente, o Processo de Bolonha, que veio regular a oferta formativa no Ensino Superior, a partir das disposições legais que assim o permitiram. Referimo-nos aos Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo). Estes artigos tratam, nomeadamente, da “organização da formação, reconhecimento e mobilidade”, dos “graus académicos” e “diplomas”, referindo-se que “a organização da formação ministrada pelos estabelecimentos de ensino superior adopta o sistema europeu de créditos” (Artigo.º 13, ponto 1).

De fato, é a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, que vem permitir estabelecer os princípios necessários para adequar o ensino superior português aos pressupostos do Processo de Bolonha. Assim, é com o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, que se pretende concretizar esse objetivo, visando

garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, concretizando o Processo de Bolonha oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações.

Esta abordagem ao plano normativo atual da formação de professores em Portugal, para se perceber como a Prática Pedagógica nela se pode situar, não fica completa sem a referência a princípios gerais da formação consignados na LBSE. Assim, o Capítulo IV da LBSE define as linhas orientadoras sobre a formação dos “recursos humanos” do sistema educativo português. A formação de educadores e professores assenta num conjunto de princípios gerais (artigo 30.º), aqui sistematizados e consignados por Lemos Pires (1997, p. 84-85) a partir de diferentes planos designados por substancial, organizativo e referencial:

– No “plano substancial”: a) a formação inicial é de nível superior, “proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função”; b) a formação contínua é entendida como forma de complemento e atualização “da formação inicial numa perspectiva de educação permanente”.

– No “plano organizativo”: a) oferta de uma “formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino”; b) opção pela “formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática”; c) defesa de isomorfismo pedagógico, onde a “formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica”; d) a formação deve assumir um carácter participativo “que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

– No “plano referencial”: formação criativa a) que deve favorecer e estimular “a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa”; e b) que, “em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante”.

A partir destes princípios podemos, desde já valorar, aspetos significativos relacionados com a vertente da Prática Pedagógica na formação. Desde logo a opção por uma formação integrada, tanto ao nível da preparação científico-pedagógica, como da devida articulação teórico-prática, onde os contextos da iniciação à prática e os estágios assumem especial relevo. Também é de salientar a evidência do princípio da formação designado por isomorfismo pedagógico, onde se pretende que a formação assente em práticas metodológicas congruentes com as que o educador e o professor venham a utilizar na sua prática profissional, aspeto só possível de trabalhar através de uma prática pedagógica contínua e sistemática ao longo do processo de formação, no sentido de aferir significado e sentido às relações entre teoria e prática.

A partir dos referenciais apontados atrás, a estrutura proporcionada pelo “Processo de Bolonha” ao

nível dos graus e diplomas no ensino superior veio provocar alterações significativas na atual organização da formação de educadores e professores em geral e, por maioria de razão, no âmbito da formação inicial para a educação básica.

Até então a formação obedecia, em termos gerais, a uma lógica que permitia definir a estrutura formativa como um processo integrado, com cursos orientados de raiz para a formação inicial de educadores e professores, obtido a partir de um primeiro grau do ensino superior, consignado numa licenciatura. Com Bolonha, a opção, de acordo com a sua estrutura de graus e diplomas, veio a implementar um processo bietápico, onde apenas ao nível do 2.º ciclo, o de grau de Mestrado, os estudantes candidatos a educadores e professores concretizam a sua formação e habilitação profissional.

Assim, é a partir do quadro global de alterações apontadas que se estabelece o atual Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensino Básico e Secundário, regulado inicialmente pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, recentemente alterado pelo Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Neste contexto, criou-se a Licenciatura em Educação Básica (LEB), não profissionalizante, com a duração de três anos (180 créditos de formação - ECTS), a qual possibilita o acesso a, atualmente, cinco perfis de especialização que devem ser concretizados no nível de Mestrados de Ensino, com 120 créditos cada um: 1) “Educação Pré-Escolar”; 2) “Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”; 3) “Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico”; 4) “Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico” e 5) “Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico” (todos com dois anos, que corresponde a 120 créditos de formação).

Um aspeto importante a reter é que as estruturas destes ciclos de estudos obedecem à sua formalização através de determinadas componentes de formação (Ver Tabela 01).

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fev. (Art.º 14.º)	Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio (Art.º 7.º)
a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; f) Formação na área de docência.	a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional.

Tabela 01 – Componentes da formação nos ciclos de estudos de licenciatura e de Mestrado.

Deste modo, tendo em conta as cinco componentes de formação atualmente previstas para os ciclos de estudos que promovem a habilitação profissional para a docência na educação básica, evidenciamos agora “Iniciação à Prática Profissional” (IPP) por ser aquela que cobre o espectro da Prática Pedagógica ou do *practicum* que nos tem vindo a ocupar neste texto. Esta inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino” e a “prática (de ensino) supervisionada” na sala de atividades ou sala de aula atividades, nas instituições de educação de infância ou nas escolas.

Assim, a componente de prática pedagógica ou IPP, na designação do Regime Jurídico, na letra do Decreto-lei n.º 79/2014, no Artigo 11.º, que a IPP se organiza, dentre outros, de acordo com os

seguintes princípios:

- d) É concebida numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir visando a aprendizagem”; [...]
- e) É concebida numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos e promove nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos seus alunos.

Interesse-nos relevar, deste modo, que se verifica uma inflexão significativa na forma de concetualizar esta componente de formação inicial, nomeadamente num vínculo estreito entre educação/ensino e aprendizagem, integrado na versão do regime jurídico, bem como sobretudo num certo desinvestimento ou recuo ao nível do primado ou assunção de uma postura crítica, reflexiva e colaborativa, perante os desafios, processos e desempenhos profissionais. Ainda assim, verifica-se a manutenção da ênfase numa perspetiva de desenvolvimento profissional associado a esta componente formativa, fundamental para a construção de práticas e posturas congruentes e enquadradas na idiossincrasia e diversidade dos contextos educativos.

3. CAMINHOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em termos globais, e como análise inicial à problemática da prática na formação de professores, queremos refletir sobre algumas questões que podem orientar um caminho claro e estruturado para a prática na formação inicial de professores. É um caminho que queremos aqui apresentar em alguns pontos que consideramos essenciais e que nos deve ajudar a proceder à análise futura sobre o que está manifesto nos currículos de formação em termos das atribuições à componente da prática pedagógica, aos seus contributos para a melhoria da qualidade da formação e das respostas que se pretende dar às exigências atuais do que é educar para uma sociedade do século XXI. Entre outras questões, isso deve permitir tornar claro que se torna necessário ultrapassar as limitações dos currículos prescritos que não conseguem explicitar a complexidade da prática, a necessidade de deslocar os processos formativos de um currículo prescrito para um currículo em ação, a necessidade de interagir com os sujeitos que vivenciam a prática pedagógica nas diferentes disciplinas, professores enquanto proponentes, e estudantes enquanto sujeitos que vivenciam a prática como uma realidade holística, dinâmica e complexa, e que se deve relacionar de forma intencional e programática com os contextos da profissão.

Entendemos que é no campo de uma prática pedagógica informada e devidamente estruturada no currículo de formação e ao longo do mesmo que os conhecimentos docentes se podem formar e ganhar consistência substantiva, traduzidos em aproximações sucessivas e gradativas nos contextos da profissão, contribuindo para uma verdadeira e significativa iniciação à prática profissional ainda nos contextos da formação inicial.

De acordo com Zabalza (2006), torna-se, assim, necessário pensar em condições básicas para o bom funcionamento do *practicum* nos cursos de formação de professores. O autor refere que se devia relacionar as condições de funcionamento do *practicum* com a mudança estrutural no ensino superior, através das “novas” configurações da docência universitária e da aprendizagem dos estudantes.

De acordo com o autor, verifica-se antes uma consolidação de tradições académicas formativas fortes que partem de pressupostos afastados daqueles que o processo de convergência propõe, pelo que

não é fácil que a energia destinada à mudança supere a tendência para a inércia e a homeostase. De fato, esta mudança é desejável porque o que se equaciona são questões básicas da boa educação superior, como a introdução de metodologias docentes mais variadas e ricas; o reforço da aprendizagem autônoma dos estudantes; a exploração didática das Tecnologias de Informação e Comunicação; a consideração do trabalho do estudante; a avaliação contínua, etc.

Para Zabalza (2006, p. 323), as condições básicas do *practicum* articulam-se em torno dos seguintes eixos: doutrinários, curriculares; organizativas e pessoais:

As condições doutrinárias do *practicum*, ou seja, o sentido e a orientação formativa atribuída ao mesmo, inserem-se na ideia da expressão do modelo de formação. Deve haver uma relação intrínseca entre os modelos de formação e o papel a atribuir ao *practicum*, ao ponto de, a partir da sua estruturação, se compreender os pressupostos desse modelo.

As condições curriculares do *practicum*. O pressuposto das condições curriculares considera que só um *practicum* devidamente integrado no currículo formativo oferecido aos futuros profissionais da educação pode permitir levar por diante a função que lhe corresponde. Refere-se aqui a necessidade de inversão de dois tipos de rupturas às quais se assiste com frequência: a desconexão entre o *practicum* e o perfil profissional do professor a formar e a desconexão do *practicum* com as outras áreas do currículo de formação.

As condições organizativas do *practicum*. A organização do *practicum* é uma condição indissociável à qualidade dos seus processos e resultados. Daí que se torna fundamental discutir as condições materiais dos contextos e o estilo de funcionamento e a “cultura institucional” dos mesmos, assim como a colaboração interinstitucional, ou seja, os modelos de colaboração ou parceria interinstitucional sobre os quais se orienta a prática. Isto deve resultar numa implicação real das instituições participantes, ultrapassando questões de empenho interpessoais.

Por fim, as condições pessoais do *practicum*. Aqui deve-se considerar as implicações das características pessoais dos diferentes intervenientes – crianças, formandos, professores cooperantes, professores supervisores, etc. – nos processos da prática, no sentido de construir uma visão global sobre a mesma e das suas possibilidades de melhoria.

Embora a Prática esteja garantida nos dispositivos legais, entendemos que para ela ser um espaço formativo por excelência na preparação de profissionais de educação, devemos ter em atenção um dos princípios basilares da formação inicial, a que designamos por isomorfismo pedagógico. A relevância do entendimento sobre o processo de construção do conhecimento como uma atividade prática, sobre a qual somos capazes de problematizar e refletir, válida tanto para o conhecimento profissional do professor, como para o conhecimento escolar do aluno, faz-nos recentrar a atenção na pertinência do isomorfismo pedagógico (Marcelo, 1999), no sentido em que aprendemos com os exemplos que nos são disponibilizados e que nos definem os caminhos dos conhecimentos que somos capazes de referenciar e deles retirar o melhor proveito, através da transferência desse conhecimento para situações análogas, em função de juízos que nos permitem avaliar as fontes utilizadas e os resultados obtidos.

Assume-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos alunos candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica. Como advogam Alonso e

Silva (2005, pp.53 54), “pretende-se formar um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante activo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de aula, escola, comunidade envolvente e comunidade alargada”, defendendo se “a coerência entre estas competências e aquelas que se pretende que os alunos adquiram no currículo escolar”.

Esta prática ou *practicum* aqui referenciado é designado por Zeichner (2010) como o ‘terceiro espaço’ que é preciso instituir, como forma de promover a integração dos contextos académicos e contextos profissionais, no sentido de estreitar e diluir o distanciamento entre a teoria e a prática. É, de facto, no espaço da componente da prática onde verdadeiramente os saberes docentes podem ser construídos, compreendidos e postos em ação, em prática, pois está em causa promover a formação de quem possa garantir o futuro das gerações vindouras.

Assim, apesar de uma certa marginalização do *practicum* na formação de professores, por comparação com outras atividades profissionais, queremos afirmar que acreditamos no trabalho do *practicum* e na importância do mesmo para a obtenção de melhores profissionais ligados à educação. Nesse sentido, tomando em consideração as palavras de Zabalza (2006, p. 330-331), podemos referir que a prática funciona melhor:

- Se está vinculado a processos de inovação nos centros escolares. Neste caso, os formandos em práticas pedagógicas são considerados como um recurso mais e um apoio às intenções de reconversão e desenvolvimento de inovações nessas escolas.
- Se estão previamente identificados e negociados os conteúdos e as competências a desenvolver durante as práticas (ou seja, o propósito formativo do *practicum*), assim como as responsabilidades de cada instituição nesse processo.
- Se nas escolas há pessoas responsáveis com formação capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências em causa, ou seja, se existem professores preparados para receber e trabalhar com os estagiários.
- Se forem criadas estruturas com o fim específico de manter e melhorar a prática numa perspetiva global e integrada da formação.

Por fim, deixaremos para um momento posterior a este texto um trabalho que queremos em continuidade com o projeto supracitado, onde devemos perceber e analisar, no que diz respeito à Prática Pedagógica, o que se pode depreender ou está manifesto nos currículos de formação de ambas as instituições de Ensino Superior envolvidas neste projeto, a Universidade Federal de Alfenas, no Curso de Pedagogia, e a Universidade do Minho, no curso de Licenciatura em Educação Básica e nos cursos de Mestrado de Ensino para o mesmo nível de educação.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Edições Almedina, Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança. (Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/19188>).
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2.ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Lemos Pires, E. (1997). Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários –

- Edição Revista (3.^a ed). Porto: Edições ASA.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcos, A. (Dir.) et al. (2002). *Cómo innovar en el practicum de magisterio – aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Santos, H. M. (2004). *O Estágio Curricular na formação de professores: Diversos Olhares*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Vázquez, A. S. (1997). *Filosofia da práxis* (4.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zabalza, M. (2006). El practicum e la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.). *La formación del profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 311-340). Barcelona: Octaedro.
- Zeichner, K. M. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os Anos 90. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Zeichner, K. M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 61(1-2), 89-99.

Documentos (Brasil)

- Brasil (2002). *Resolução n.º 01/2002*. Conselho Nacional de Educação. Institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”.
- Brasil (2005). *Parecer CNE/CES n.º 15, de 13 de dezembro de 2005*. Conselho Nacional de Educação. *Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CES n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e n.º 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de professores da Educação Básica, em nível superior*.
- Brasil (2006). *Resolução CNE/CP n.º 01/2006*. Conselho Nacional de Educação. Referente às Diretrizes para os cursos de graduação em Pedagogia.
- Brasil (2015). *Resolução CNE/CP n.º 2, de 01 julho de 2015*. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- UNIFAL-MG/CEPE (2014). *Resolução CEPE n.º 40/2014*, de 09 de dezembro.

Documentos (Portugal)

- 2014-05-14 | Decreto-lei n.º 79/2014, de 14 de maio – D.R. n.º 92, 1.^a série [aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (revoga o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro)]
- 2007-02-22 | Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro – D.R. n.º 38, Série I [aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário]
- 2006-03-24 | Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março – D.R. n.º 60, Série I-A [aprova o regime

jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)]

2005-08-30 | Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – D.R. n.º 166, Série I-A [segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior]

2005-02-22 | Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro [aprova princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior]

1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]