

ENTRE O CONHECIMENTO ESCOLAR, OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM E OS SABERES DOCENTES: UMA EXPERIÊNCIA LUSO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Carlos Silva

Universidade do Minho- Portugal

Helena Maria dos Santos Felício

Universidade Federal de Alfnas- Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo compreender as percepções de acadêmicos, futuros professores, sobre o processo de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, sobre os conhecimentos necessários à prática pedagógica. Neste sentido, problematiza-se de forma breve questões relacionadas com o conhecimento escolar, o ensino e aprendizagem e os saberes docentes. A partir de um exercício didático desenvolvido com acadêmicos nos contextos universitários português e brasileiro, buscou-se compreender essas percepções, no sentido de levar os estudantes a tomarem consciência da necessidade de sistematizar conhecimentos necessários para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, e dos saberes docentes requeridos para enfrentar com sucesso esse processo. Finalmente, evidenciamos a importância de um projeto integrado no processo de formação inicial de professores, refutando a justaposição de saberes mais ou menos especializados que, no âmbito, não contribuem para a ação fundamental do professor: a mobilização fundamentada desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Conhecimento escolar. Processo de ensino e aprendizagem. Saberes da docência. Formação inicial de professores.

BETWEEN SCHOOL KNOWLEDGE, TEACHING-LEARNING PROCESSES AND TEACHING SKILLS: A PORTUGUESE-BRAZILIAN EXPERIENCE IN TEACHER TRAINING

Abstract: This paper aims to understand the perceptions of students and future teachers about the process of teaching and learning, and the consequent necessary skills to teaching practice. In this sense, it briefly raises questions related to school knowledge, teaching, learning and teaching skills. Based on a teaching exercise developed with students in Brazilian and Portuguese universities, it sought to understand these perceptions by making the students aware of the necessity of systematizing the necessary knowledge to comprehend the processes of learning and teaching, as well as the teaching skills required to successfully go through this process. At last, we stress the importance of a project integrated in the pre-service teaching process, refuting the juxtaposition of somewhat specialized skills, which do not essentially contribute to the teacher's fundamental action: the mobilization based on these skills for the teaching and learning processes.

Keywords: School knowledge. Teaching and learning process. Teaching skills. Pre-service teacher training.

Introdução

No âmbito deste dossiê “Conhecimento Escolar e Formação de Professores” que privilegia a reflexão em torno da relação entre o conhecimento considerado relevante a ser trabalhado no ambiente escolar e o papel do professor, este artigo tem por objetivo, a partir de um exercício didático desenvolvido com acadêmicos, futuros professores dos contextos português e brasileiro, perceber suas concepções prévias sobre o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, sobre os conhecimentos necessários à prática pedagógica. Esta escolha se justifica por diversas questões que estão subjacentes à proposta do próprio dossiê e conseqüentemente a este artigo:

A primeira diz respeito à centralidade do conhecimento que deve estar disponibilizado na escola, que constitui uma base para que os educandos compreendam o mundo em que vivem para além dos seus contextos locais e particulares (YOUNG, 2007), que se torna o objeto por excelência do trabalho do professor a partir do qual todas as estratégias devem ser planejadas.

A segunda questão evidencia o papel do professor enquanto mediador no processo de ensino e de aprendizagem. Ou seja, no desenvolvimento do seu papel, a ação de ensinar, entendida como uma “ação especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (ROLDÃO, 2009, p. 14-15), que caracteriza o exercício profissional dos professores e que não pode ser reduzida à ação de transmitir um determinado conhecimento.

A terceira questão diz respeito ao reconhecimento da complexidade do exercício profissional docente que, segundo Tardif (2002, p. 33), abarca “vários saberes provenientes de diferentes fontes”, de modo que a capacidade de dominar, articular, integrar e mobilizar tais saberes permite ao professor desenvolver, de forma competente, o conjunto de atividades que configuram a ação de ensinar, como: planejar, executar o planejamento, escolher metodologias, elaborar atividades, administrar a sala de aula, construir instrumentos de avaliação, dentre outras.

A quarta questão põe em relevo a necessidade de problematizar os processos de ensino e aprendizagem e a construção dos saberes profissionais com as propostas de formação inicial de professores, nomeadamente aquelas que apontam para um exercício integrado da construção dos conhecimentos profissionais (ALONSO & SILVA, 2005).

Entendemos que essas diferentes questões estão subjacentes ao exercício da docência, e se apresentam como desafios ao processo de desenvolvimento profissional do professor que abarca situações distintas experienciadas na formação inicial e na formação continuada. Deste modo, ao privilegiarmos, neste artigo, o significado do processo de ensino e de aprendizagem, bem como dos saberes necessários à prática pedagógica para os futuros professores, buscamos problematizar a relação entre o conhecimento escolar e o papel do professor no início de seu processo formativo, onde as bases para a profissionalidade docente são alicerçadas.

Para tanto, este artigo estrutura-se da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos algumas reflexões de base teórica sobre o conhecimento escolar, o processo de ensino e de aprendizagem e os diferentes 'saberes' necessários à docência; em segundo lugar, descrevemos um exercício didático utilizado com acadêmicos, futuros professores, nos contextos português e brasileiro; posteriormente, é apresentada uma síntese dos resultados obtidos e, por fim, encaminha-se uma discussão propositiva, com base na análise dos dados.

Conhecimento escolar, ensino e aprendizagem e saberes docentes

A questão do conhecimento escolar está diretamente relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem e com os saberes demandados aos professores para o exercício da docência. Na atividade profissional, o conhecimento escolar é considerado, por assim dizer, o objeto que dá sentido à docência e ao processo de ensino e de aprendizagem. Quem ensina, ensina algo e, portanto, o entendimento a respeito do que e de como ensinar assume a centralidade de toda prática pedagógica desenvolvida pelos professores.

Deste modo, assumimos neste trabalho que o conhecimento é a expressão do entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, e não pode ser reduzido à modalidade científica/acadêmica. Embora seja esta modalidade hegemonicamente reconhecida, aceita e defendida, outras modalidades (como conhecimento estético, cultural, experiencial, etc.) também devem ser consideradas. Cortella define o conhecimento como

[..] construções históricas, sociais e culturais. São resultantes do esforço de um grupo determinado de homens e mulheres (com os elementos disponíveis na sua cultura e no tempo em que vivem) para construir referências que orientam o sentido da ação humana e o sentido da existência. (CORTELLA, 2001, p. 99).

Compreendendo o conhecimento como construção, rejeitamos a conotação do mesmo enquanto 'verdade revelação' e 'verdade descoberta' – embora essas concepções também sejam construções realizadas ao longo da história da filosofia. Para o autor, “o conhecimento é diferente de *revelação*, em tudo já pronto; também é diferente de *descoberta*, como se estivesse escondido e os mais geniais e inteligentes fossem capazes de ir até onde ele está e libertá-lo” (CORTELLA, 2001, p. 98).

Na perspectiva da construção, o conhecimento é processual, dinâmico, relativo, contextualizado e produzido mediante a relação entre sujeito cognoscente e objeto cognoscível, de modo que a verdade – enquanto conhecimento – “não está nem no pólo do *sujeito*, nem no pólo do *objeto* e sim na relação entre eles” (CORTELLA, 2001, p. 98).

Deste ponto de vista, podemos considerar que o conhecimento passa a ser escolarizado a partir do momento em que é curricularizado. Ou seja, a partir da institucionalização da escola é indispensável: selecionar conteúdos no interior de uma determinada área de conhecimento; sequencializá-los em uma lógica, minimamente coerente; traduzir para fins de ensino, configurando, assim, a necessária transposição didática (LOPES; MACEDO, 2011, p. 94).

Esta transposição didática reverberada no processo de ensino e de aprendizagem é a atividade nuclear do exercício profissional do professor e, portanto, da profissionalidade docente, entendida como conjunto de atributos e saberes, construídos socialmente, que permitem caracterizar a peculiaridade deste profissional, bem como distingui-lo de muitos outros.

A natureza do conhecimento, numa perspectiva ocidental tradicional, que ainda marca os sistemas educativos contemporâneos, é objetivista e entende o conhecimento com sendo composto por verdades a que os seres humanos têm acesso. A alternativa que se tem demarcado na educação é conhecida por construtivismo. De acordo com Arends (1995, p. 4), “ao invés de considerar o conhecimento como adquirido, estabelecido e transmissível, a perspectiva construtivista defende que o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência”. Assim, a aprendizagem torna-se um “processo social mediante o qual os ‘aprendizes’ constroem significados que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”. Nesta lógica, não só é importante o significado que os indivíduos extraem da realidade, mas também o papel do contexto social como mediador dessa aprendizagem.

Das lógicas de olhar o conhecimento, objetivista e construtivista, inferem-se diferentes perspectiva de conceber o ensino. Passamos de processos de ensino entendidos como relatos ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, para possibilidades de proporcionar experiências relevantes e oportunidades de diálogo, por forma a que a construção de significados possa emergir (ARENDS, 1995, p. 4-5).

Assim, entendemos o processo de ensino e de aprendizagem, a partir de uma abordagem sócio-histórico-cultural, que o compreende enquanto processos sociais, nos quais o professor se constitui como mediador de relações entre os sujeitos (estudantes) e o objeto de conhecimento. Relações estas que devem ser plenas de sentido e significado para que a aprendizagem se desenvolva.

Para Vygotsky (1987, p. 101), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. O que nos ajuda a compreender o ensino enquanto processo de mediação que possibilita o desenvolvimento de funções psíquicas superiores. Partindo dessa visão, aprender é um processo no qual os indivíduos, a partir da mediação, acessam os conhecimentos construídos socialmente e internalizam esses conhecimentos (VYGOTSKY; 2010). Deste modo, ensinar é uma ação intencional para a qual são necessários saberes específicos que fundamentam e sustentam a atividade profissional docente.

Do mesmo modo, segundo Roldão (2005, p. 115), coexistem duas representações para a função de ensinar: uma que considera o ensinar como professar um saber e outra que defende o ensinar enquanto ação que conduz o outro a aprender um determinado conhecimento que lhe é disponibilizado. Para a autora, a importância do professor que atuou como um distribuidor de um saber restrito foi muito relevante em um determinado tempo histórico. Entretanto, no atual contexto de século XXI, faz-se necessário ressignificar o sentido de ensinar e, conseqüentemente, os saberes que envolvem esta atividade.

O esforço por definir os saberes/conhecimentos que servem de base para a atividade profissional docente é um exercício realizado por diferentes autores no cenário mundial, desde a década de 90 do século XX. Contraponto às proposições teóricas e metodológicas que consideram o ensinar como professar um saber, indicado anteriormente, ou mesmo o ensinar enquanto um processo técnico, reprodutor e transmissivo do conhecimento, servimo-nos de Tardif (2002) que trabalha na defesa de que a docência incorpora um conjunto de saberes/conhecimentos que são

necessários ao desenvolvimento profissional do professor.

Em um sentido amplo, o ato de ensinar não se reduz à função de transmissão do conhecimento; ele incorpora diferentes saberes, conhecimentos, competências, habilidades, atitudes que estão integrados na prática pedagógica. Por conseguinte, são oriundos de diversas fontes, contribuindo para que uma pluralidade de 'classificações' sejam construídas pelos teóricos e pesquisadores do campo. Entretanto, como não é nossa intenção fazer um exercício exaustivo sobre tais classificações, nos detemos em problematizar uma dessas formas de organizar os saberes docentes que se mostram relevantes para sustentar este estudo.

Tardif (2002, p. 36-39) organiza os saberes da docência em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Para o autor, os *saberes profissionais* são aqueles produzidos pelas ciências da educação e pelos saberes pedagógicos, transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação profissional de professores. Os primeiros, destinados à formação científica dos professores e os segundos, responsáveis pela construção de um processo de significação e orientação da atividade educativa.

Já os *saberes disciplinares* são integrados à prática pedagógica e correspondem aos saberes que "emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes" (TARDIF, 2002, p. 38), construídos em diferentes campos do conhecimento e organizados em disciplinas.

O autor também apresenta os *saberes curriculares* como aqueles que se apresentam nos programas escolares que os professores devem dominar. Tais saberes "correspondem ao discurso, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita" (TARDIF, 2002, p 38).

Por último, segundo Tardif (2002), os *saberes experienciais*, não menos significativos, são aqueles construídos no exercício da docência, na prática de sua profissão. São saberes construídos no cotidiano, a partir de sua experiência individual e coletiva, que são transformados e (re)significados mediando o exercício de análise e reflexão da própria prática.

De modo geral, os saberes de uma determinada profissão se expressam na atividade desenvolvida por este profissional. Da mesma forma, os saberes da docência estão implícitos nas ações desenvolvidas pelos professores, dentre as quais, a 'aula' se configura como expressão máxima da atividade do professor, e nesta, o processo de ensino e de

aprendizagem. Neste sentido, passamos a descrever o exercício que nos vai permitir escutar as concepções que os futuros professores têm sobre esta atividade docente.

Descrevendo um exercício didático

Num exercício prático, no âmbito da formação inicial de professores, procedemos àquilo que denominamos de “levantamento das representações dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem”. Trata-se de uma atividade que promove o levantamento e análise das representações dos estudantes (modelos implícitos) sobre o processo de ensino e aprendizagem. Procura-se com o mesmo proceder à elaboração de um conjunto de atribuições dos profissionais da educação que se possa consubstanciar num modelo teórico (modelo explícito) que sirva como base para a observação/reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A tarefa solicitada aos estudantes consiste em escrever em dez frases o que devem os professores fazer para que estejamos perante ‘uma boa aula’. Da mesma forma, solicita-se que escrevam dez frases que indiquem os comportamentos e as atitudes adequados dos alunos para que estejamos perante uma dita ‘boa aula’.

Deve-se referir que se trata de um exercício concretizado em pequenos grupos, de modo que haja a possibilidade de alguma partilha, diálogo e contrastação de opiniões que possam ser revertidas numa diversidade de ideias e concepções na elaboração das frases sobre a função do professor, conseqüentemente, que saberes são necessários para o exercício da docência (TARDIF, 2002), assim como da função do aluno, o que é necessário para representar a ‘ofício de aluno’ (PERRENOUD, 2005).

Procura-se, com este exercício, trabalhar, de uma forma integrada, vários aspectos que podem ser considerados como conhecimentos relevantes para os processos de formação inicial, como uma porta de entrada para o desenvolvimento profissional (MONTERO, 2002). No entanto, cientes de que nem todos esses aspectos cabem nos limites deste texto, optamos por relevar o papel do aluno, enquanto ofício que representa a construção do conhecimento escolar e, conseqüentemente, os saberes docentes e o papel do professor, enquanto sujeito mediador do processo de construção do conhecimento escolar por parte dos alunos.

Denotamos nesta fase, logo à partida, dois tipos de

comportamentos que queremos descrever. Na generalidade, não se denota, por parte dos estudantes, um questionamento ou curiosidade acerca do que pode vir a ser o passo seguinte do exercício. O segundo comportamento revela-se durante a elaboração das frases. Não parece haver qualquer estratégia previamente delineada, por partes dos estudantes, que oriente a escrita das frases. Seguem uma via de raciocínio linear e de progressivo esgotamento de ideias, que parece surgir dentro de uma certa aleatoriedade.

Depois das frases estarem escritas, os estudantes são confrontados com leituras dispersas e salteadas pelos vários grupos. São discutidas as ideias aí expressas. Durante este exercício exploratório, os estudantes são confrontados com algumas semelhanças de ideias expressas em diferentes frases. Por analogia, é-lhes referido que essas frases com ideias semelhantes poderiam ser organizadas em diferentes 'classificações', conforme a similitude do seu conteúdo.

Com a continuação deste exercício, percebe-se que há frases, conforme a sua maior ou menor complexidade e correlação de ideias e associações, que podem estar em diferentes 'classificações'. Isto indica-nos que tudo o que foi ponderado pelos estudantes nas frases tem um significado e pode ser apreciado e catalogado, em função de regularidades que se encontram distribuídas pelas 'classificações' existentes ou por outras que se podem tentar criar em função de algum aspeto ainda hipoteticamente não considerado.

Neste ponto do exercício, toma-se conta que, por vezes, faltam-nos as palavras mais adequadas ou a formulação mais concisa para os nomes a atribuir às diferentes 'classificações'. Parece haver aqui uma certa margem para alguma incerteza e subjetividade. Aproveita-se, assim, esta constatação para integrar alguns conceitos sobre investigação, sobre pressupostos fundamentais para que a mesma seja concretizada com rigor nos processos, por forma a potencializar e avalizar resultados fiáveis.

A discussão agora gira em torno de leituras que são necessárias fazer de forma prévia sobre o âmbito onde queremos atuar, na área que pretendemos investigar. Tornarmo-nos conhecedores aprofundados de temáticas relevantes para a investigação. Podemos evitar, assim, que a investigação se oriente no sentido de aspectos já estudados e estabelecidos. Orientamos também a investigação para áreas que precisem ser mais conhecidas, melhor articuladas ou, eventualmente, formular novas ideias, novas perspectivas que até aí não se encontrem na literatura.

De facto, estamos a referir-nos à necessidade de proceder ao

enquadramento teórico, conceitual, estamos a conhecer o estado da arte, que nos possa ajudar a desenvolver o trabalho de encontrar regularidades, de comparar as 'classificações', de formalizar categorias e de lhes atribuir um nome, de as desvelar pela leitura dos dados, fazendo-as emergir.

Nesta discussão, levanta-se outra condição essencial para proceder a uma investigação. Não só precisamos de um enquadramento conceptual, como precisamos de um método organizado que nos permita recolher e tratar os dados de forma concisa e correta. Entramos, assim, na discussão do método, dos procedimentos a ter em conta para validar os dados recolhidos, assim como para aportar legitimidade aos resultados apurados.

A primeira aproximação aos dados do exercício aqui relatado remete-nos para um processo indutivo de análise dos dados e apuramentos de resultados. Queremos estabelecer padrões e regularidades que se encontram dispersas nas várias frases que obtivemos como resultado da escrita por parte dos estudantes. A levar por diante este processo, o tratamento e análise dos dados resulta num processo indutivo e cíclico de recolha de dados e análise progressiva, de descoberta e construção de categorias emergentes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 233), tendo como referente as técnicas de análise de conteúdo. Bardin (1991) considera as categorias emergentes como as que resultam "da classificação analógica e progressiva dos elementos", contrapondo-se a uma situação em que é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados (BARDIN, 1991, p. 119).

A análise de conteúdo das frases traduz-se num processo indutivo de identificação de temáticas relacionadas com os objetos de estudo, os saberes docentes e o ofício de aluno, e conseqüente sistematização em categorias (BARDIN, 1991; VALA, 1999; MCMILLAN; SCHUMACHER, 1997; entre outros).

Contudo, na continuidade do exercício proposto aos alunos, interrompemos este procedimento, referindo que a abordagem metodológica pode ser outra, na medida em que podemos fazer alusão a algum modelo previamente definido, a um quadro de referências, que nos oriente a análise das frases escritas para uma lógica dedutiva, onde interessa conformar os dados ao modelo previamente criado, às categorias pré-existentes. Não se declina aqui a influência da pesquisa documental e de referenciais epistemológicos dos objetos de estudo, no caso os saberes

docentes e o ofício de aluno.

Surge aqui a identificação de um modelo de análise do processo de ensino e aprendizagem, cuja função é identificar um conjunto de dimensões deste processo que permita enquadrar todas as referências realizadas pelas frases dos estudantes. É um modelo que se apresenta como base para a observação/reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo também orientar e identificar questões relacionadas com a planeamento de intervenções pedagógicas numa sala de aula (ZABALZA, 1992). Parte do pressuposto de que atividade pedagógica ao longo de um determinado período de tempo pressupõe a possibilidade de a decompor em unidades de atividades que, na sua essência, são constituídas por um conjunto comum de dimensões e descritores de base que ajudam na sua análise e configuração, conforme o modelo abaixo (Figura 01)¹.

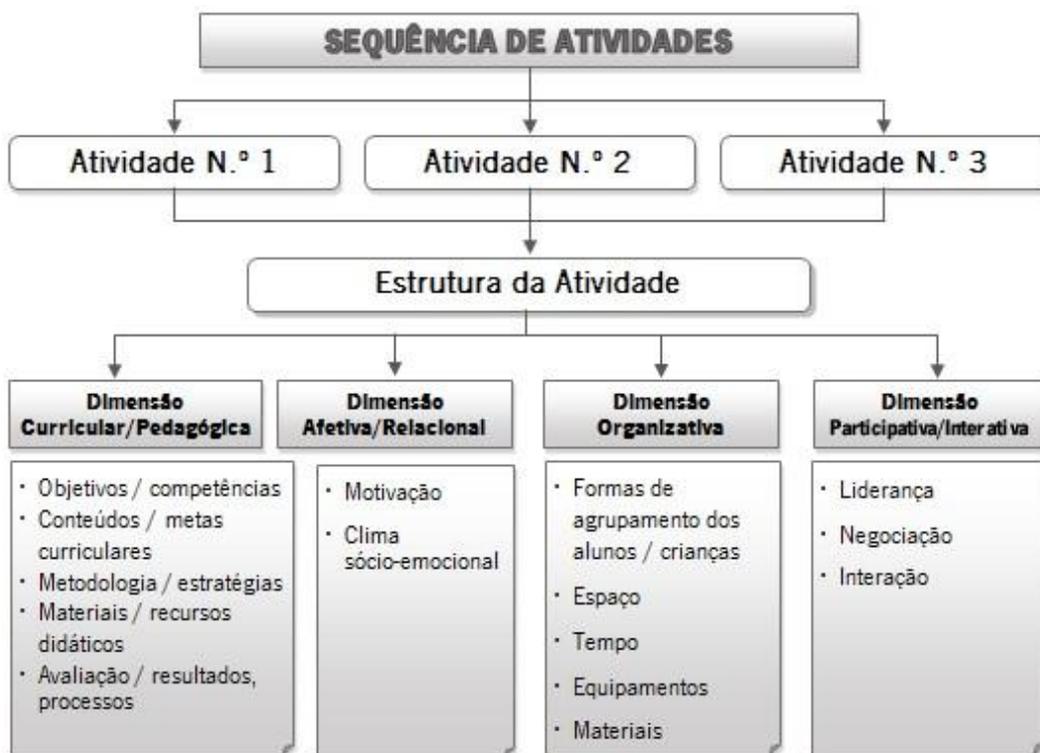


Figura 01 - Modelo de análise do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o referido modelo apresenta quatro dimensões do processo de ensino e aprendizagem que também se coadunam com os saberes docentes, a saber: dimensão *curricular/pedagógica* (DCP), dimensão *organizativa* (DO), dimensão *afetiva/relacional* (DAR) e dimensão

participativa/interativa (DPI). Na dimensão *curricular/pedagógica* consideram-se descritores como: objetivos, capacidades, competências; conteúdos, metas curriculares; metodologias, estratégias; materiais, recursos didáticos; avaliação, resultados, processos. Em cada momento de uma observação ou de uma atividade desenvolvida deve ser possível identificar/explicitar os diferentes componentes da dimensão curricular/pedagógica e refletir, proferir comentários acerca do grau de adequabilidade ao contexto em que se observam ou interagem.

Na dimensão *organizativa* pondera-se aspetos como: a gestão do tempo, a escolha das atividades, a utilização do espaço, a utilização do mobiliário e de recursos e materiais, as formas de agrupamento dos alunos. Estes descritores podem ser considerados em função de vetores de análise como a rigidez-flexibilidade, a simultaneidade-diversificação, a uniformização-diferenciação.

Na dimensão *afetiva/relacional* discutem-se aspectos relacionados com a motivação e o clima sócio-emocional. Nesta dimensão podem ser ponderados vários aspetos que medeiam a qualidade da interação afetivo-relacional, tais como: as expectativas positivas; a aceitação de ideias, sentimentos, comportamentos; o estímulo e encorajamento; a correção sem rejeitar; o entusiasmo, otimismo, sentido de humor; o acolhimento, a compreensão, o respeito; a sensibilidade às reações dos alunos; a promoção de autoconceito e de uma imagem favorável; a criação de um clima de empatia favorável ao bem-estar dos alunos e à aprendizagem; as pautas de motivação (motivação intrínseca e extrínseca); mecanismos de regulação do comportamento, entre outros.

A dimensão *participativa/interativa* remete-nos para questões de liderança, negociação e interação social e cognitiva. Os processos de liderança e de negociação das dinâmicas de interação suscitam vários aspetos de questionamento, entre os quais: uma definição clara/concreta e uma apropriação das regras e procedimentos por parte de todos os alunos; que pautas orientam as dinâmicas de interação entre os intervenientes do processo educativo; a condução da qualidade da interação cognitiva; as várias técnicas de formulação de perguntas; os critérios da condução da interação.

Com a descrição do exercício de formação, que denominamos de levantamento de concepções prévias sobre o processo de ensino de aprendizagem, procura-se enquadrar e integrar um conjunto alargado de conhecimentos, ainda numa fase de criação de conflitos cognitivos, no sentido de levar os estudantes a tomarem consciência da necessidade de sistematizar conhecimentos necessários para a compreensão dos processos

de ensino e aprendizagem, assim como dos saberes docentes requeridos para enfrentar com sucesso esse processo. Também ponderamos o papel do aluno neste processo, embora não seja alvo da nossa atenção neste texto. Assim, em face do quadro teórico sobre os saberes docentes e do processo metodológico do exercício apresentado, queremos agora fazer uma análise dos dados obtidos em alguns aspetos que se relacionam sobretudo com as percepções desse processo de ensino e aprendizagem e das suas dimensões, assim como da delimitação de alguns dos saberes docentes que o exercício anterior foi capaz de fazer expressar, ainda que estes não tenham sido explicitados de acordo com a designação de Tardiff (2002).

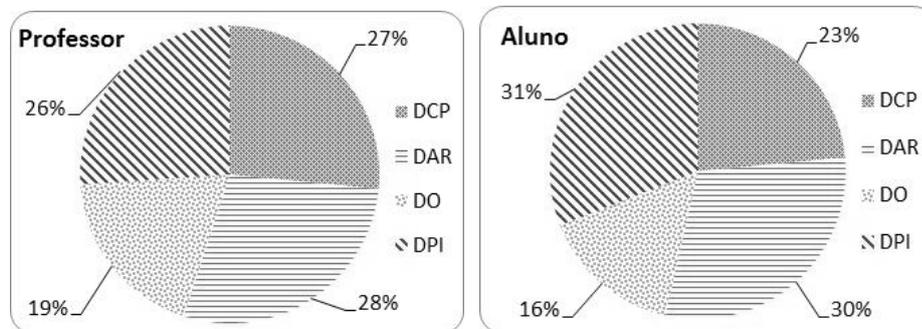
Concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem

As diferentes dimensões e descritores atrás referenciados permitem-nos informar e detalhar sobre que papel o aluno pode ter e que saberes docentes são necessários para que estejamos perante uma 'boa aula'. Claro que formas de olhar a educação e o ensino diferenciadas podem-nos mostrar diferentes posicionamentos, tanto do papel do aluno, como dos saberes docentes e da função do professor.

Deste modo, os resultados que aqui queremos evidenciar sustentam-se nas frases produzidas, e na sua codificação pelas dimensões descritas, por uma turma do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica (21 grupos), da Universidade do Minho, e uma turma do 2.º ano de Pedagogia (7 grupos), da Universidade de Alfenas. Por isso, são válidos apenas para estes casos concretos e como um exercício especulativo e sintético que, ainda assim, nos situam numa lógica de discussão e comparabilidade de vários fatores que podem influenciar o sucesso de processo de ensino e aprendizagem.

Dos resultados que podemos observar em termos percentuais, ressaltam dois aspectos que nos parecem evidentes, tanto na análise do gráfico relativo ao professor, como do gráfico relativo ao aluno (Gráficos 01 e 02). Em ambos os casos, tendem a valorizar como uma das dimensões mais presente do processo de ensino aprendizagem a dimensão *afetiva/relacional* (respectivamente, 28% e 30% para o professor e para o aluno), relevando-se aqui a importância das questões da motivação e da criação de uma clima sócio-emocional favorável à aprendizagem. O segundo aspecto relaciona-se com a dimensão *organizativa*, cujos resultados tendem a colocar esta dimensão como menos considerada nas

concepções dos estudantes candidatos a professores, com 19% para os professores e 16% para os alunos. Estes resultados podem-nos remeter para uma menor consciência da necessidade de cuidar dos aspetos *organizativos* e da sua importância para o sucesso do processo de ensino aprendizagem. Também nos podem levar a ponderar, segundo as percepções dos estudantes, que os alunos têm um papel de menor importância na consideração desta dimensão.



Gráficos 01 e 02 - Numa "boa aula", o professor; Numa "boa aula", o aluno

Quanto aos resultados relativos às percepções sobre os alunos, evidencia-se como a dimensão mais pontuada, entre os dois gráficos apresentados, a dimensão *participativa/interativa* com 31%. Isto pode-nos remeter à ideia de que o sucesso da aprendizagem deve estar associado a um papel de implicação ativa e participativa da criança nas atividades a desenvolver.

Relativamente à dimensão *curricular/pedagógica*, verifica-se que é nos professores que é mais pontuada, com 27%. Admite-se que cabe ao professor lidar com questões de gestão do currículo e da sua transformação didática. Contudo, verifica-se aqui também, no que diz respeito aos alunos, uma valorização de 23% nesta dimensão. Nesta circunstância, admitimos que esta ponderação pode advir da questão da aquisição de conhecimentos e competências, do cumprimento de determinados objetivos e da realização dos processos de avaliação.

Uma última questão em termos de leitura global dos gráficos, apontaríamos para um relativo equilíbrio das percentagens em todas as dimensões, com a exceção já referida da *dimensão organizativa*. Aqui podemos considerar que o processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido como dinâmico e complexo, onde todos os aspetos referidos nas diferentes dimensões são tidos como pertinentes no desenrolar e no sucesso do ensino e da aprendizagem, prevalecendo uma visão holística e

relacional deste processo. É também um exercício que abre perspectivas sobre a complexidade da função docente e dos saberes a ela associados.

Concepções sobre os saberes docentes

Centrando agora a atenção nas frases dos estudantes sobre os professores, queremos fazer evidências de alguns dos aspetos que se podem considerar pertinentes para a qualificação dos saberes docentes, de acordo com a especificação de Tardif (2002, p. 33), reconhecendo a complexidade do exercício profissional docente que abarca “vários saberes provenientes de diferentes fontes”, que se estruturam nas categorias dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. No exercício que temos vindo a relatar e a utilizar neste texto para problematizar questões do conhecimento escolar e da formação inicial de professores, bem como das suas profícuas relações, podem-se encontrar dispersos pelas diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

Uma primeira reflexão que se pode retirar deste exercício é que as sentenças dos estudantes não se encontram estruturadas tendo por base uma delimitação clara dos saberes docentes e não apresentam uma correlação explícita com os mesmos. O exercício que aqui se faz é de, por aproximação semântica, inferir dessas frases um determinado conhecimento docente, tentando estabelecer correlações significativas entre as atribuições delegadas aos professores com a diversidade desses saberes docentes estabelecidos por Tardif.

Outra constatação é que uma esmagadora maioria das frases escritas pelos estudantes remete-nos para um manancial de conhecimentos que se podem situar no âmbito dos saberes profissionais, correlacionados com as ciências da educação e os saberes pedagógicos. O desafio aqui é o de lhes atribuir um significado e coerência em termos formativos, assim como perceber e consciencializar de onde provêm esses conhecimentos e que tipo de utilização pode ser aferido nos processos educativos. Parece ser necessário estabelecer pontes significativas entre a proveniência desses conhecimentos e a sua efetiva utilização, assim como saber explicar os resultados que podem ser expectáveis da devida mediação desses conhecimentos. Daqui podemos também inferir da importância destes processos se formalizarem deste cedo e de forma integrada na formação inicial de professores, onde a prática pedagógica e o contacto com os contextos educativos desempenham um papel decisivo.

Assim, no que toca aos conhecimentos profissionais, revemos com abundância várias referências que invocam conhecimentos oriundos de áreas como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a epistemologia, que resultam em orientações psicopedagógicas, sociológicas, relativas à natureza e validade do conhecimento, que procuram informar e fundamentar a ação do professor. Remetem-nos também para questões relativas a uma aprendizagem ativa e crítica, com traços de identidade formados, entre outros, por aspetos como a autonomia e a reflexão, a cooperação e a cidadania, a ludicidade e a criatividade, o respeito e os valores de liberdade e democracia, a individualidade e a diferenciação, a aprendizagem significativa e a motivação.

Assim, nas palavras que constituem algumas das frases dos estudantes, podemos referir que se torna necessário “*diagnosticar o aluno, antes de decidir o plano de aula*”. Neste, o professor deve ter em conta também o conhecimento da “*realidade de seus alunos para que possa adequar-se às necessidades deles*”, para além de “*articular a relação da escola com a família*”. Um processo assim desenhado promove a aprendizagem significativa e “*motiva o aluno a ser um cidadão pensante*”, pois “*considera o conhecimento que o aluno traz consigo*” e “*leva em consideração as experiências*” prévias.

Quanto aos *saberes disciplinares*, aquilo que denotamos a partir das frases dos estudantes remete-nos para uma inquestionável valorização do conhecimento científico das diferentes áreas do saber. Para isso deve estar preparado para a consulta de diferentes fontes do conhecimento e perceber a relatividade e volatilidade do conhecimento. Hoje o professor não é a única fonte de conhecimento e saber gerir e lidar com essa diversidade é fundamental para o desempenho da sua função. Deve estar preparado por um outro tipo de conhecimento que ultrapasse as fronteiras da disciplina e promova a interdisciplinaridade e a integração dos saberes. Há, ainda, uma associação forte entre a ideia do domínio de um conhecimento científico e a sua devida transposição para o campo da didática, da incorporação nos processos de ensino que resultem em aprendizagens significativas.

Pretende-se promover o estudo científico do conteúdo, pois “*o professor deve estudar para ter o domínio da matéria*”. A atuação do professor deve pautar-se pelo rigor do conhecimento científico que define o saber disciplinar, mas também do domínio de áreas afins que influenciem a sua intervenção, pelo “*que ter conhecimento científico sobre várias áreas*” é condição para um desempenho adequado. Nos tempos atuais “*o professor deve saber que não é o único que pode transmitir conhecimento*”, sendo assim

necessário conhecer, lidar e incorporar a diversidade de fontes de conhecimento na sua conduta.

No que se refere aos *saberes curriculares*, a evidência situa-se no conhecimento detalhado dos currículos, dos seus planos curriculares. Denota-se ainda também uma forte associação ao conhecimento desses currículos através da identificação dos conteúdos, dos objetivos e das metodologias que fazem parte dos mesmos. Há, ainda, outra questão que se situa no domínio dos saberes curriculares e que se relaciona com a necessidade de promover a integração curricular, como uma forma de aportar qualidade ao processo educativo e às aprendizagens que daí resultam.

Associadas aos saberes curriculares surgem ainda duas ideias de interesse no âmbito da formação inicial e da atuação do professor. A primeira relaciona-se com a capacidade de prescrição e antecipação que o trabalho do currículo deve promover. Surge, assim, a lógica de um trabalho planejado e estruturado que antecipa a sequência do processo de ensino e aprendizagem e que este aspecto é encarado como abonatório para o sucesso da atividade docente. Um segundo aspecto relaciona-se com o papel importante que o professor assume no desenvolvimento do currículo numa lógica de trabalho de projeto ou de participação no projeto pedagógico oferecido pela instituição escolar.

Assim, *“o professor deve conhecer o plano curricular”* onde se faz um recorte dos saberes sociais como modelos de uma determinada cultura que se pretende trabalhar. Isso implica tomar consciência dos conteúdos, dos objetivos e das metodologias aí representados através de um planejamento que os organize e clarifique, pois o professor *“deve planejar antecipadamente os conteúdos para lecionar com a finalidade de gerir o tempo e assim atingir os objetivos pretendidos para determinada aula”*. Deste modo, ao antecipar o desenvolvimento do currículo através da planificação, o professor garante *“ter em mãos o plano curricular elaborado previamente para que se obtenha sucesso durante o ano letivo”*. Nesse plano o professor *“deve trabalhar de forma integrada”*, como forma de *“articular a realidade da comunidade com os conhecimentos em sala de aula”*, incentivando os *“alunos com vários temas da realidade”*. Concebe, deste modo, uma abordagem ao currículo que estimule *“o trabalho de projeto”*, onde o professor *“deve participar ativamente do projeto pedagógico de sua escola”*.

Relativamente aos *saberes experienciais*, aludidos por Tardiff (2002), não encontramos nas frases dos estudantes uma lógica onde se possa pressupor um conjunto de saberes que resultam do exercício da docência, da prática da profissão, construídos a partir da experiência individual e

coletiva e de uma análise e reflexão da própria prática. Os conhecimentos referidos até agora têm um sentido mais prescritivo e parecem resultar de uma determinada intencionalidade formativa explicitada em termos formais ou teóricos. Este é também um motivo que nos faz pensar na necessidade de integrar, de forma precoce, na formação inicial de professores, os saberes da especialidade, os saberes pedagógicos e didáticos, os saberes curriculares e os saberes que resultam dos contactos com os contextos educativos. Estes constroem-se, de forma progressiva e contínua, como uma síntese de todos os saberes indicados e que contribuem para a ação docente, para a formulação e apreensão dos saberes docentes, e necessariamente para a melhoria da significatividade das relações teoria-prática.

Ainda assim, relacionadas com estes saberes docentes experienciais, podemos referenciar algumas características que devem estar associadas à forma de ser e atuar dos professores e que isso se deve manifestar, como numa lógica de isomorfismo pedagógico (MARCELO, 1999), no perfil do aluno que se pretende trabalhar e na melhoria dos processos de aprendizagem.

Assim, alude-se muito à capacidade do professor ser capaz de renovar e inovar as suas práticas, de ser criativo. Contudo, não são feitas referências a atitudes de reflexão e análise (SCHÖN, 1983; ALARCÃO, 1996) que seriam fundamentais para o questionamento dessas práticas, ainda que se peça que *“o professor deve inovar na forma de ensino”, “deve ser criativo e inovador”, “deve estar disposto a inovar e a experimentar novos métodos, ferramentas, etc”*. Deste modo, poder-se-ia esperar que essas competências seriam um dado fundamental nos saberes docentes, uma vez que se pretende a promoção de um ensino que permita o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva e crítica. O professor *“deve fazer com o indivíduo seja mais reflexivo/crítico”* e *“deve tentar ‘provocar’ os alunos, ou seja, tentar fazer com que os alunos aprendam de forma mais crítica”*.

Outro aspeto interessante associado ao saber docente, que se pode enquadrar nos saberes experienciais, relaciona-se com a capacidade de promover um relacionamento com a realidade próxima como forma de dar significado aos conhecimentos, de motivar os alunos para a aprendizagem. Está em causa o desenvolvimento de uma *“articulação lateral”* (ALONSO, 1996), um critério de abertura ao meio onde o

[...] desenvolvimento curricular deve contextualizar as atividades na experiência e nas concepções prévias do aluno, de forma a que possa dar um sentido ao que aprende e, ao mesmo tempo, possa tornar

funcionais essas aprendizagens, ou seja, possam ser aplicadas e transferidas para novas aprendizagens e para a resolução de situações e problemas de vida. (ALONSO, 1996, p. 23)

O professor “*incentiva seus alunos com vários temas da realidade*” e deve “*articular a realidade da comunidade com os conhecimentos em sala de aula*”.

Uma última questão que aqui podemos suscitar diz respeito à promoção de uma relação significativa entre a teoria e a prática, de atribuir ao ensino um cariz prático e útil, onde o acesso a informação de fontes primárias, com visitas de estudo e a recorrente utilização de exemplificação e experimentação, torne-se uma marca significativa da atuação docente. Procura-se que o professor seja capaz de “*relacionar a teoria com a prática*”, de promover “*exercícios baseados na prática*” e que possa “*utilizar viagens ou visitas em locais que facilitam a demonstração na prática*”.

Em jeito de (in)conclusão

Neste processo de refletir sobre os conhecimentos necessários ao exercício da função docente a partir das concepções do processo de ensino e de aprendizagem, apercebemo-nos que estes podem ser formalizados de distintas formas, às quais estão vinculadas ideias sobre o que pretendemos em termos de educação para uma sociedade em concreto, num tempo e num espaço definido e, conseqüentemente, ao processo de formação inicial e continuada de professores, para onde queremos encaminhar nossa reflexão (in)conclusiva.

Assim, um primeiro elemento de relevo para pensar uma formação inicial de professores seria a sua organização em função de pressupostos educativos bem definidos e que isso reverta para uma ligação forte entre o conhecimento escolar desejado e as competências a adquirir pelos estudantes, candidatos a professores. Orienta-nos, neste sentido, como um dos princípios da formação inicial de professores, um *isomorfismo* entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva (MARCELO, 1999, p. 27). Assume-se aqui a congruência entre os referenciais formativos dos estudantes candidatos a professores e os referenciais da aprendizagem escolar dos alunos da escolaridade básica. Como advogam Alonso e Silva (2005, p. 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”, o que nos sugere “uma escola – comunidade de vida e de aprendizagem – onde professores, alunos e outros parceiros sociais, partilham o conhecimento e a experiência de forma crítica, reflexiva e reconstrutiva”. Enfatiza-se, assim, para lá dos conteúdos científicos, a importância do método, pois “na formação dos professores é muito importante a congruência entre conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (MARCELO, 1999, p. 27).

Devemos também considerar que o espaço de formação deve ser algo que contribui para a formulação de uma função complexa para a qual contribuem diversas áreas do saber. A sua estratificação e compartimentação em nada ajudam ao esclarecimento dessa função e à devida construção da mesma, numa lógica integrada e holística. A necessária organização de uma formação que permita essa construção e tomada de consciência desses conhecimentos, desde uma fase precoce, coloca-se como um desígnio fundamental para o sucesso dessa formação e dos seus objetivos. Para isso, torna-se necessária a assunção de um projeto comum e partilhado por todos os intervenientes, sejam eles os docentes formadores, os profissionais dos contextos educativos e os próprios estudantes candidatos a professores.

Recentra-se a formação de professores na importância da elaboração de um projeto integrado, refutando a justaposição de saberes mais ou menos especializados, que no âmbito não contribuem para a ação fundamental do professor: a mobilização desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem. Estamos numa linha de pensamento de Roldão (2001), quando fala da necessidade de abandonar as concepções do currículo de formação tipo “plano mosaico” para um “currículo como um projecto de formação”. Não estamos com isto a desvalorizar a necessidade de termos professores, do ponto de vista científico, devidamente capazes, pois só assim podem cumprir com a sua função. Como afirma Roldão (2005, p. 17), defende-se “a exigência da formação científica acrescida de todos os professores, diferindo entre os ciclos e níveis apenas a ênfase ou o grau e campo de especialização – e nunca o nível científico”.

Nessa lógica de formação para a domínio dos diferentes saberes discutidos neste texto, temos que repensar o envolvimento dos contextos educativos na relação das teorias e das práticas, onde se faz o encontro

entre as competências docentes e o conhecimento escolar. Embora sem o discutir com o interesse que o mesmo deve merecer, nas questões da formação de professores e na construção dos saberes docentes, o *practicum* joga aqui um papel decisivo. Falamos do “*practicum* 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). De fato, acreditamos no trabalho do *practicum* e na importância do mesmo para a construção dos saberes profissionais e para a imersão dos estudantes, candidatos a professores, nos processos de ensino e aprendizagem, onde esses saberes se constroem e ganham uma dimensão fulcral para a ação do professor.

Este *practicum* aqui referido é designado por Zeichner (2010) como o ‘terceiro espaço’ que é preciso instituir, como forma de estreitar a separação entre contextos acadêmicos e contextos profissionais, tantas vezes entendida como distanciamento entre a teoria e a prática; espaço esse onde verdadeiramente os saberes docentes podem ser construídos, compreendidos e postos em prática, pois está em causa o futuro das gerações vindouras.

É, pois, na construção de um conhecimento aprofundado dos processos de ensino e aprendizagem que devem fazer-se emergir os saberes docentes. Dimensão esta que a formação não deve esquecer do fim a que se presta, ou seja, uma intervenção eminentemente prática e única, onde a dinamicidade e problematicidade dos atos educativos estão em permanente questionamento. Esta realidade faz-nos perceber da importância de uma formação que sustente a diversidade de conhecimentos profissionais necessários para uma intervenção profissional, informada e coerente.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.

ALONSO, L.; SILVA, C. Questões Críticas Acerca da Construção de um Currículo Formativo Integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Orgs.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA – Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança, 2005, p. 43-63.

- ARENDS, R. I. *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. 3. ed. Editora Harper & Row do Brasil Ltda, 1984.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- COOL, C. *Aprendizaje escolar e y construcción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones PAIDOS, 1991.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- DE LANSHEERE, V. *Educação e Formação*. Porto: Edições ASA, 1994.
- ESCUDERO, J. M. La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. In: ESCUDERO J. M.; GÓMEZ A. L. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 21-51.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- MARCELO, C. *Formação de Professores: para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MCMILLAN, J.; SCHUMACHER, S. *Research in education – a conceptual introduction* (4th ed.). New York: Longman, 1997.
- MONTERO, L. La Formación Inicial, ¿Puerta de Entrada al Desarrollo Profesional? *Educar*, 30, p. 69-89, 2002. Disponível online em <<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p69.pdf>> (consultado em abril de 2017).
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PERRENOUD, Ph. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 15-34.
- POZO, J. I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata., 1996.
- ROLDÃO, M. C. A formação como projecto – do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In: B. P. CAMPOS (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001, p.06-20.
- ROLDÃO, M. C. *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila

Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão, 2009.

ROLDÃO, M. C. Formação de Professores, Construção do Saber Profissional da Profissionalização: Que Triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 2005, p.13-26.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade Docente e Qualidade de Ensino - especificidades do ensino superior. *Revista NUANCES*, UNESP, ano XI, n. 13, jan-dez 2005, p. 108-126.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. 1. ed, 5. reimp. Coimbra: Livraria Almedina, 1999.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 10. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 101-128.

VALA, J. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 10.^a ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999, p. 101-128.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo, Martins Fonte, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

ZABALA, A. *A prática educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

ZABALA, A. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo. Uma Proposta para o Currículo Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ZABALZA, M. A. El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ; A. L. (Eds.). *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 311-340.

ZABALZA, M. A. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa, 1992.

ZEICHNER, K. 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, 2010.

NOTA:

¹ Trata-se de um modelo que surgiu nos anos 90, do século passado, no âmbito da formação inicial dos cursos de formação da educação pré-escolar e professores do 1.º ciclo do ensino básico, da Universidade do Minho. Era utilizado pela Doutora Luisa Alonso em disciplinas que faziam interseção do Desenvolvimento Curricular e a Prática Pedagógica. A sua exploração no âmbito da formação inicial perdura até aos dias atuais, pelas mãos de Carlos Silva, na Licenciatura em Educação Básica, em unidades curriculares de Currículo da Educação Básica de Iniciação à Prática Profissional. Entretanto, no âmbito de um protocolo de colaboração científica, firmado em 2016, entre a Universidade do Minho, Portugal, e a Universidade Federal de Alfenas, do Brasil, tornou-se num exercício compartilhado entre académicos dos cursos de formação inicial de professores. É alicerçado nessa relação que o texto aqui apresentado se inscreve e fundamenta.

Sobre os autores:

Carlos Silva possui Mestrado em Educação, com especialidade em Desenvolvimento Curricular (Universidade do Minho); Doutorado em Educação - Estudos da Criança, área de conhecimento de Currículo e Supervisão em Educação Básica. É professor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologias Educativas no Instituto de Educação da Universidade do Minho; pesquisador na área de desenvolvimento curricular na Educação Básica, processos de integração curricular e inovação educativa e formação inicial e continuada de professores.

Helena Maria dos Santos Felício é Doutora em Educação pela (PUC-SP); possui Pós-Doutorado em Educação: Estudos da Criança (Universidade do Minho - Portugal). É professora no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas; Coordenadora da Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Alfenas; pesquisadora da área de desenvolvimento curricular e formação de professores.

Recebido em março de 2017

Aceito para publicação em abril de 2017