

Avaliando Experiências Concretas de Parceria na Formação de Professores

ERINEU FOERSTE*

MENGA LÜDKE**

* Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: foerste@npd.ufes.br

** Professora Titular do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: menga@edu.puc-rio.br

Recebimento: 10 de agosto de 2003

Aprovação: 20 de novembro de 2003

Resumo: O artigo discute experiências de parceria na formação de professores. Partindo de uma breve contextualização do debate, introduz questões sobre o conceito de parceria. Destaca aspectos considerados relevantes nas discussões atuais no Québec sobre profissionalização docente e suas interfaces com a parceria, ressaltando contribuições desse processo para encaminhamentos interinstitucionais recentes de questões consideradas críticas na formação docente. Analisa uma experiência concreta de parceria na formação dos profissionais do ensino no Brasil. O texto indica controvérsias e possíveis conquistas que a parceria apresenta ao processo de socialização profissional do magistério, chamando a atenção para a necessidade de novas pesquisas.

Palavras-chave: Parceria; Formação de professores; profissionalização docente; Universidade e Escola Básica.

Abstract: The article discusses partnership experiences in teachers' formation. Starting from a brief contextualization of the debate, it introduces questions about the concept of partnership. It points out aspects considered relevant in present discussions in Québec about the act of professionalizing teachers and its interfaces with a partnership, emphasizing contributions of this present process for recent interinstitutional submissions of questions considered to be critical in teacher's formation. It analyses a concrete experience of formation partnership of teaching professionals in Brazil. The text indicates controversies and possible conquests which partnership presents to the process of professional teaching socialization, attracting the necessity for new researches.

Key-words: Partnership; Teachers formation; Teachers professionalization; University and Basic School.

Publicações do contexto educacional internacional começam a destacar que a parceria é uma prática adotada crescentemente no campo da educação. Como política oficial no processo de formação dos profissionais do ensino, a parceria recebeu significativo impulso desde a segunda metade dos anos 80, representando, grosso modo, um poderoso aliado para a efetivação de políticas públicas. Ela se alinha com uma necessidade de se repensar as bases que vinham sustentando até então o processo de formação docente, compreendido enquanto parte constituidora da profissionalização do magistério e resgate da qualidade do ensino básico.

A parceria na educação, mais precisamente na formação de professores, é um objeto bastante recente de pesquisa, encontrando-se em franco processo de construção (Foerste, 2002). No contexto brasileiro, embora se tenha alertado sobre a relevância da parceria nas lutas coletivas por uma maior valorização social e política do magistério (Lüdke, 1994; Gatti, 1996; INEP, 2002), encontram-se poucos estudos específicos até o momento sobre essa problemática.

1. Considerações sobre contexto e conceito de parceria

Debates e estudos sobre a parceria como uma prática social de sentido mais amplo remetem aos anos 70 e 80. Mostram que ela apresenta uma configuração complexa, com significados que emergem de atividades em situações variadas da dinâmica social. Seu conceito e características dependem essencialmente dos sujeitos, do contexto e área em que está sendo utilizada. Vale destacar que de um modo geral ela envolve aspectos relacionados a diversos campos do conhecimento, como o histórico, econômico, social, cultural e político.

Coletâneas são publicadas no início dos anos 90, em que se analisam aspectos relacionados ao contexto social, princípios e práticas do *partenariado* na formação inicial e continuada de professores, como parte de uma política do poder público do Reino Unido (Furlong *et al.*, 1990 e Fullan *et al.*, 1992). O *Institut National de Recherche Pédagogique* – INRP, na França, organizou um colóquio que pode ser considerado um marco nos debates acadêmicos sobre práticas de parceria na educação naquele país. Foram feitas análises de tendências recentes de *partenariado* a partir de estudos realizados por diferentes grupos de pesquisa, os quais vinham se colocando num movimento de investigação para compreender melhor concepções e experiências concretas de parceria educacional no contexto francês (INRP, 1995). Do Québec chegam publicações feitas pela *Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres* – AQUFOM, juntamente com o *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante* – CRFPE da Universidade Laval, em que se tematiza parceria e saberes docentes na formação de profissionais do ensino básico, nas suas interfaces com o processo de profissionalização do magistério (AQUFOM, 1998).

Todos esses estudos apontam, de um modo geral, que a prática da parceria na formação de professores é necessária, encontrando nos últimos tempos um terreno favorável para se difundir enquanto política pública, dadas as grandes transformações econômicas e políticas na virada do milênio e suas demandas para o campo educacional. Críticas e alternativas de mudanças epistemológicas na socialização profissional docente são pontos nem sempre consensuais no debate. Pode-se afirmar, todavia, que tanto nas esferas da administração pública, como entre o professorado e no meio acadêmico, existe uma aclamação de que a parceria poderia ser utilizada como uma prática emergente de colaboração, coopera-

ção, partilha de compromissos e responsabilidades. Cabe questionar se esses diferentes sujeitos sociais e institucionais estão compreendendo essa prática da mesma forma.

No âmbito da administração pública no Brasil, observa-se que o discurso da parceria na formação de professores e na educação de um modo geral vem se tornando um eixo oficialmente considerado inovador. Pareceres, resoluções e portaria editadas pelo MEC podem ser citadas como exemplo disso (MEC/CNE, 2001a; 2001b; 2002a; 2002b e 2003). Em relação às universidades, observa-se que os cursos de licenciatura estão se mobilizando, o que denota um esforço no sentido de se analisar a problemática, com a adoção de reformas que visualizam possibilidades concretas de construção e implementação de políticas interinstitucionais na formação inicial e continuada de professores.

...a parceria poderia ser utilizada como uma prática emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades.

Que concepções estão embutidas nesse movimento internacional, introduzido mais recentemente no contexto educacional brasileiro, através das chamadas diretrizes nacionais de formação dos profissionais do ensino básico? Precisamos esclarecer melhor conceptualmente alguns termos e principalmente suas implicações no processo de socialização profissional do professor, a partir também de análises de experiências concretas no país.

Múltiplas interfaces entre formação, ação e pesquisa envolvendo a parceria educacional levantam a necessidade de se compreender complexidades e ambigüidades envolvidas nessa modalidade de trabalho (Zay *et al.*, 1994; Demailly e Zay, 1994; Barbier, 1995; AQUFOM, 1998; Tardif *et al.*, 2001). Negociações são estabelecidas, com transferência ou partilha de tarefas e responsabilidades identificadas com determinados grupos, localizados em instituições diferentes. Como mostra Smedley (2001), produzem-se pela parceria alternativas institucionais de atendimento a demandas de formação docente por vezes abrangentes, por outras tipicamente locais.

2. Tipos de parceria na formação de professores

Apesar de um conjunto representativo de experiências de parceria na formação de professores estar em andamento em países de diferentes continentes, dispondo-se já de uma significativa produção teórica a respeito dessa prática social, o momento ainda não é de se estabelecer parâmetros de comparação. Há peculiaridades que não foram até agora suficientemente estudadas (Lenoir e Raymond, 1998b e Smedley, 2001). Tais advertências, todavia, não inviabilizam uma tenta-

tiva para compreender a tipologia de parceria na formação inicial de professores, proposta por Furlong *et al.* (1996).

A *parceria colaborativa*, como um dos trunfos recentes no processo de profissionalização docente, decorre de um longo processo de trabalho articulado de professores da universidade com profissionais do ensino básico, com o objetivo de garantir pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação de professores. Esse trabalho integrado quase sempre apresenta como pano de fundo a busca de alternativas acadêmicas que garantam a indissociabilidade entre teoria e prática, entre o pesquisar e o ensinar, enfim, entre o pensar e o fazer.

Segundo Bourdoncle (1995 e 1997), esse tipo de parceria consiste na articulação entre a universidade e escolas, com intermediação do poder público nos últimos tempos. A prática institucionalizada da colaboração, na perspectiva das políticas públicas, desempenha um papel fundamental para execução de objetivos comuns da academia e órgãos governamentais. Nos EUA fundaram-se estabelecimentos que funcionam com objetivos semelhantes aos hospitais universitários na formação dos profissionais da saúde, as chamadas *Professional Development School*. Mais de cem escolas desse tipo foram criadas logo de saída, na segunda metade dos anos 80. A idéia acabou sendo muito difundida com atividades realizadas pelo chamado *Holmes Group*,¹ uma comissão que trabalhou na época para a implementação de reformas educacionais, com uma ênfase especial no processo de formação docente. Na verdade essas escolas remetem-nos a uma tradição de longa data, a das “escolas laboratórios universitários” (colégio de aplicação) dos anos 30, defendidos e implementados na Universidade de Chicago por John Dewey, as quais serviam de campo para realização de pesquisas educacionais e experiências alternativas de práticas pedagógicas.

A colaboração na formação de professores constitui-se como um avanço na socialização profissional docente. Entretanto, estudos destacam que ela convive com duas outras perspectivas de trabalho também denominadas de parceria. A mais tradicional é chamada de *parceria dirigida*, que existe há muito tempo, mas só recebe essa denominação mais recentemente. Ao criticar a academia, o poder público cunha esse termo, num discurso colocado a serviço do enfraquecimento da academia no seu papel institucional de formar professores *reflexivos* (Furlong *et al.*, 1990; Fullan *et al.*, 1992).. Tornando-se então corrente a partir do discurso oficial, o conceito de *parceria dirigida* passa a ser incorporado também na produção científica educacional.

Os debates acadêmicos referem-se a ela como uma estratégia, que conta com as escolas e seus profissionais na condição de “recursos” a serem utilizados no

¹ Esse grupo é constituído de deões das faculdades de educação, que adotaram esse nome em homenagem a um decano da *Harvard School of Education*, que nos anos 30 estava empenhado de forma exemplar na revalorização da profissão docente.

processo de formação inicial de professores. Nessa modalidade de relação, a instituição formadora – a universidade – detém todo o poder de decisão, do que fazer e como fazer. O estabelecimento escolar é considerado como um meio de aprendizagem daquele conjunto de aspectos práticos exigidos nos currículos dos cursos de formação inicial. Os professores da escola básica são considerados como uma espécie de consultores, que cumprem tarefas num dado projeto pensado e conduzido pela academia, sem uma contrapartida claramente definida de formação continuada.

A parceria que decorre da integração da universidade com a escola básica nos moldes tradicionais é uma concepção reprodutora do estágio ou formação prática do futuro professor. Predomina nesse paradigma a perspectiva técnica de formação, em que o saber acadêmico se sobrepõe aos saberes da experiência docente. A ênfase maior do processo está centralizada no controle de caráter essencialmente burocrático, para atender a etapas previamente estabelecidas e ao cumprimento de um determinado número de horas em atividades práticas.

Mesmo assim, ao longo do tempo, esse tipo de parceria foi avaliado de forma positiva, validando a formação inicial na universidade. Considera-se que tem oportunizado, na realidade, momentos significativos de contato com as escolas, possibilitando o desenvolvimento de projetos acadêmicos (Furlong *et al.*, 1990 e 1996; Fullan *et al.*, 1992; Pimenta, 1994). As críticas feitas comumente à *parceria dirigida* fundamentam-se no argumento de que esse tipo de relação entre a academia e a escola básica, apresenta na sua base uma motivação essencialmente pragmática e reprodutora. Quer dizer, a universidade pensa e à escola resta a função de executar tarefas.

Existe aí de fato uma forma hierarquizada de organizar o currículo dos cursos de formação de professores, colocando em situação de maior prestígio o saber teórico, em detrimento dos saberes da experiência e da prática (Tardif *et al.*, 1991; Tardif, 2000 e 2002). Os professores das escolas, embora seja atribuído aos estabelecimentos de ensino básico uma função central para garantir o sucesso dessa parceria, acabam perdendo o interesse, o que é interpretado geralmente como uma demonstração de falta de compromisso e pouca responsabilidade. Assim o professorado em geral, o governo e mesmo setores da universidade passaram a reconhecer que a *parceria dirigida* não tem dado conta de apresentar resultados para novas demandas colocadas ao trabalho do professor hoje. Mudanças são necessárias, reconhece a universidade, o que caracteriza um desafio na construção de uma outra política de formação docente, com a introdução de outras formas de

...as reformas atuais estão imbuídas de uma tendência de retirar da universidade a formação de professores.

relação entre as instituições envolvidas no processo, e saberes produzidos e valorizados no seu interior.

No Reino Unido o poder público apresenta sua alternativa para resolver problemas na formação inicial de professores na universidade, através da chamada *parceria separatista* (do termo inglês “separatist”), que passou a ser denominada de *parceria oficial* no meio acadêmico (Furlong *et al.*, 1996 e Fullan *et al.*, 1992). Essa prática é relativamente recente na formação inicial de professores, derivada diretamente da burocracia, na busca de alternativas mais adequadas para a execução dos propósitos de reformas públicas, inauguradas por Margareth Thatcher. Segundo o poder público, essa alternativa oficial de parceria garante uma integração necessária entre a universidade, as escolas e o governo, a partir de novos pressupostos, até então não disponíveis. Assim os autores denominam-na parceria “oficializada”,

Estudos de experiências de parcerias educacionais apontam que a idéia de “projeto” está estreitamente ligada a um sentido de desenvolvimento regional, quando não local.

porque sua institucionalização se dá por decreto, para atender basicamente a interesses da burocracia estatal.

Não se pode precisar ainda as conseqüências dessa política pública para a carreira dos professores. O discurso oficial enfatiza críticas ao papel da universidade, mostrando insatisfação com o projeto de formação de professores desenvolvido por ela, que não estaria atendendo às necessidades de profissionalização docente requeridas num quadro de mudanças sociais e econômicas. As instituições de ensino superior, segundo o governo, estariam preocupadas tão somente em validar academicamente a formação dos docentes da escola básica, em detrimento de um contato maior com a prática escolar e desenvolvimento de estudos sobre os processos envolvidos na atividade de ensino.

Os pesquisadores e os professores do ensino básico, por seu turno, afirmam que a integração da academia com as escolas se faz necessária e precisa ser construída a partir de outra concepção de parceria, que valorize uma relação colaborativa entre a academia e a escola básica. Questionamentos feitos pelos sujeitos envolvidos no processo favoreceram que a prática da colaboração ganhasse impulso. Uma relação mais aberta e dialógica entre os profissionais do ensino possibilitou negociações e posturas de cooperação, pelas quais se identificam objetivos comuns e respeitam interesses específicos das instituições envolvidas em atividades de parceria na formação de professores.

3. Lições de parceria: O caso do Québec

A experiência do Québec apresenta a construção de um espaço interinstitucional por meio da AQUFOM, fundada em 1990. Essa entidade articula várias universidades, funcionando como um espaço institucional autônomo, que reúne diferentes grupos de profissionais da educação, envolvidos em atividades de formação docente na academia e na escola básica. Em linhas gerais esse espaço interinstitucional nasce para interferir nas políticas oficiais no campo da educação, firmando-se enquanto um canal alternativo de articulação de interesses dos profissionais da educação, no movimento pela profissionalização do magistério.

Conforme analisam Lessard e Lévesque (2001), no Québec a universidade teve, a partir das reformas educacionais dos anos 60, autonomia na formação de professores em relação ao poder público, até a virada da década de oitenta. A universitarização da formação inicial foi impulsionada pela necessidade de uma ruptura com o passado, entenda-se, com o modelo de formação desenvolvido pela escola normal. Um fortalecimento das ciências da educação estava alinhado com os ideais da época de democratização educacional e modernização da escola.

Segundo os autores, as reformas atuais estão imbuídas de uma tendência de retirar da universidade a formação de professores. Todavia, graças à capacidade de organização dos profissionais do ensino, isso acabou não se efetivando na prática. Nas mesas de negociação as políticas públicas na formação de professores passaram a se orientar pela vontade crescente de *“profissionalizar a formação e reduzir distâncias entre a universidade e o mundo escolar”* (p. 95), como parte das lutas dos profissionais do ensino por maior reconhecimento social. Começa a se concretizar uma estrutura de enquadramento dos profissionais do ensino, que passa a promover discussões sobre formação docente, contratação e carreira, numa perspectiva que busca, portanto, reformular também os processos de qualificação inicial e continuada em serviço dos profissionais do ensino.

Assim, a formação de professores adquire um novo impulso, passando a ser, ao longo dos anos 90, um domínio que envolve a parceria, requerendo uma abertura das instituições e dos profissionais do ensino para negociações e trocas. *“As universidades e os universitários não podem conceber e realizar a formação como se fosse propriedade sua e eles fossem os únicos a determinar suas finalidades”* (Lessard e Lévesque, 2001, p. 129). O trabalho integrado requer mudanças em programas e estabelecimento de interações entre diferentes sujeitos sociais e institucionais. Aos poucos pode se observar que alguns resultados estão sendo produzidos no que se refere às possibilidades concretas que a parceria oferece para que diferentes sujeitos sociais e institucionais da formação e da profissão docente passem a se conhecer mais de perto, podendo desenvolver atividades concretas em colaboração, no sentido de avaliar e trabalhar melhor a realidade educacional.

A organização da AQUFOM passou a possibilitar a pesquisadores, representantes de professores de pelo menos duas centenas de estabelecimentos de ensino básico (comissões de escola), organizações de classe do professorado etc., no Québec, fortalecerem posicionamentos que passaram a influenciar de alguma maneira a formação inicial e continuada. Seu funcionamento constitui-se como uma condição para o êxito das reformas na perspectiva dos profissionais da educação. Isso fortaleceu a academia, na medida em que as mudanças estão repercu-

Pesquisas precisam ser aprofundadas, buscando consolidar referenciais acadêmicos que ajudem na construção de um conceito de parceria na formação de professores, enquanto parte de um movimento mais complexo da socialização profissional do magistério.

tindo, do ponto de vista da universidade, “como um segundo nascimento das faculdades e departamentos de educação, porque comanda um reajustamento maior das suas prioridades em volta de um pólo profissional” (*Idem, ibidem*, p.128). O governo financiou a implementação e desenvolvimento de um projeto piloto coordenado pela AQUFOM, através do que se promoveram experiências como *campo de ensaio da reforma*. Os representantes das comissões estão avaliando positivamente o projeto, recomendando sua ampliação, com a liberação de novos recursos públicos.

As reformas oficiais iniciadas na primeira metade dos anos 90, nessa perspectiva, não retiram da universidade a formação de professores, porém estão orientadas pela vontade e necessidade de reduzir distâncias entre a universidade e o mundo escolar nesse campo (Lessard e Lévesque, 2001). Com as pressões feitas pela organização dos profissionais do ensino, para participar de todas as etapas do processo, o governo do Québec passou a investir em diferentes comissões, como as que foram criadas em 1992 e 1993, respectivamente, *Comissão de Negociação dos Programas de Formação Docente* – CAFPE e *Comissão de Orientação da Formação do Pessoal Docente* – COFPE, envolvendo representantes das esferas do poder público, das escolas, da universidade e sindicato. Naquele momento objetiva-se definir políticas educacionais e acompanhar sua implementação. Observa-se que aos poucos está se concretizando uma estrutura de enquadramento dos profissionais do ensino, que vem favorecendo debates interinstitucionais sobre formação docente, contratação e carreira, numa perspectiva que busca reformular os processos de qualificação dos profissionais do ensino. Acompanha essa dinâmica, a valorização e introdução de novos dispositivos institucionais, novos saberes e novos sujeitos. Até então isso não tinha ocorrido de modo tão articulado, do ponto de vista interinstitucional.

No centro desse trabalho interinstitucional surge a figura do *professor associado*, recrutado pelas equipes universitárias e por elas formado. O profissional do ensino básico passa gradativamente a trabalhar em parceria com a universidade na formação inicial de profissionais do ensino, visto que é inerente à atividade do *professor associado* o efeito multiplicador na escola, na medida em que continua atuando no ensino básico (AQUFOM, 1998). Tomando parte de trabalhos desenvolvidos pela academia na formação de profissionais do ensino, como atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, esse novo sujeito dá uma nova perspectiva ao processo de socialização profissional, a partir da parceria colaborativa.

As discussões de Tardif *et al.* (2001), entretanto, consideram que ainda é cedo para comemorar. Há riscos dessa tendência recente na formação de professores no Québec ser aprisionada pelas forças poderosas que buscam rearticular o poder do capital na perspectiva do neoliberalismo. Segundo eles, os debates em torno da profissionalização docente sofrem influências diversas, que oscilam entre movimentos conservadores e progressistas, estes defendendo uma visão mais crítica da escola, seu funcionamento interno e suas relações com a sociedade. O que é difícil de precisar é se a universidade vai dar conta de responder aos desafios todos postos por diferentes interlocutores nessa problemática. O que ela tem interesse e condições de atender de fato? Quanto ela está disposta a abrir mão? Em que isso interfere no seu papel construído nos últimos cinquenta anos na formação de professores? Afinal, em que contribui a profissionalização do magistério, se não houver políticas públicas mais efetivas para melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas?

4. Uma experiência concreta de parceria no Brasil

Análises feitas por Foerste (2002) de algumas frentes de trabalho desenvolvidas pela Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT na formação de professores permitem dizer que há em nosso país práticas pelas quais a parceria está se concretizando. São ações interinstitucionais viabilizadas por organizações coletivas e funções específicas desempenhadas por profissionais da educação, como: Grupo de Trabalho Interinstitucional; Coordenadores de Pólo de EAD; Orientadores Acadêmicos em EAD; por fim, Autores de Material Didática em EAD. Há na experiência da UFMT, porém, outros aspectos da dinâmica institucional em que é exercitada a parceria, que merecem atenção. Exemplos disso são práticas de colaboração de órgãos internacionais com a universidade, como é o caso da UNESCO ou da Télé Université Québec - TELUQ. A expansão do programa para diferentes regiões do país nos últimos anos, através de convênios com outras universidades, é também exemplo concreto de desdobramento da parceria, que pode contribuir na implementação desse tipo de alternativa interinstitucional na formação de professores.

Afim de explicitar a prática concreta de parceria de que estamos tratando aqui, partindo de um exemplo concreto do contexto nacional, vamos nos deter em dois aspectos bastante relevantes no caso da UFMT.

4.1 - Grupo de Trabalho Interinstitucional

O *Grupo de Trabalho Interinstitucional* foi criado em 1993, com o objetivo básico de imprimir um enfoque diferenciado à formação de professores até então experimentado no planejamento e implementação de políticas de profissionalização do magistério no Estado do Mato Grosso. Por essa via a UFMT vem disponibilizando perspectivas interinstitucionais concretas para pensar e implementar programas de valorização do professor e do campo educacional. O GTI assumiu uma função essencial que é a de construir coletivamente políticas públicas para a formação de professores para a escola básica, definindo diretrizes para cursos de formação inicial e continuada de profissionais do ensino na universidade, seja na modalidade presencial, parcelada ou a distância.

As contribuições do GTI estão basicamente na potencialidade inovadora que mobiliza para a definição de uma política mais ampla de profissionalização docente, discutida em fóruns coletivos. Nesse movimento educacional no MT, observa-se que há uma intencionalidade política e acadêmica definida pela universidade e demais instituições que têm assento na parceira, tendo como pressuposto o resgate da qualidade do ensino público, formação e valorização social docente, defendidos historicamente nas lutas coletivas do magistério. No bojo desse processo emerge um debate acadêmico diferenciado, porque não minimiza interfaces entre o pensamento acadêmico e saberes docentes, gestão educacional pública e movimento dos profissionais do ensino, através de sua organização enquanto categoria da profissão do ensino.

Partindo disso o lugar do GTI e sua importância resulta de muitos anos de esforço da universidade, o que pode ser identificado na trajetória institucional da UFMT (Almeida, Speller e Alonso, 1994 e Almeida *et al.*, 1996). Os cursos de graduação na modalidade parcelada para profissionais do ensino, que não tiveram ou não têm ainda acesso a uma formação de nível superior pelas vias tradicionais, é, nesse sentido, um exemplo fundamental na história do ensino superior no MT. A universidade vem mostrando seu apoio aos professores de um modo geral, sempre quando se solidariza com o movimento docente nas lutas por melhores condições de trabalho do magistério. Ao mesmo tempo ela tem assumido, ao longo de todos esses anos de sua atuação (desde 1970, ano de sua fundação), o desafio de pensar questões relacionadas à prática pedagógica, por meio de projetos que envolvem atividades de ensino, pesquisa e/ou de extensão.

O GTI assume tarefas na busca de alternativas locais para problemas educacionais verificados no contexto mato-grossense no que se refere especialmente ao

baixo nível de formação do professorado da educação básica. Nesse sentido talvez ele possa ser identificado em alguns aspectos com a dinâmica de funcionamento da AQUFOM no Québec, guardadas todas as peculiaridades desta e daquele. Entre objetivos básicos daquele destacam-se: constituir-se como fórum de trabalho integrado entre a universidade e as secretarias de educação, na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental; ajudar a viabilizar canais para construir políticas públicas interinstitucionais de formação de professores para a escola básica; zelar para que as lutas pela profissionalização docente se coloquem no contexto local em sintonia com o movimento nacional pela formação dos profissionais do ensino, de que são signatários, entre outros, ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), sem que isso represente uma deturpação ou desprezo das especificidades locais. Para isso o GTI vem acumulando discussões que estão crescentemente garantindo como ponto de partida reflexões críticas sobre a prática da própria UFMT, tanto no trato das questões relacionadas ao curso de Pedagogia, como das Licenciaturas. As análises feitas contam com a contribuição de diferentes segmentos da estrutura organizacional da universidade, das secretarias de educação, sindicato dos trabalhadores em educação e outras instituições interessadas no professor.

Olhando-se o GTI como o espaço mais denso e rico de articulação interinstitucional em que se localiza o trabalho hoje desenvolvido pelo Instituto de Educação da UFMT (criado em 1992 em substituição ao antigo departamento de educação) verifica-se que ele se constitui como objeto que favoreceu uma espécie de *contrato de trabalho* entre setores e instituições da sociedade civil, que buscam melhorar a qualidade do ensino básico, investindo na formação e valorização social do professorado que atua nesse nível de escolarização. O termo “contrato” é compreendido nesses casos como uma dimensão da parceria, conforme mostram os estudos de Leselbaum *et al.* (1995). Constitui-se enquanto esforço, em que compromissos são firmados, para a realização de projetos comuns entre duas ou mais entidades sociais. Há situações em que os interesses convergem para o estudo de uma dada realidade, para conhecê-la; em outros, já se dispõe de informações ou uma boa visão da realidade e parte-se para planejamento de atividades e sua execução. Frequentemente essas dimensões aparecem conjugadas entre si. Pode-se falar também em “rede”, como constatam as pesquisas de Méreni (1995), na medida em que as parcerias se caracterizam enquanto inter-relações e interações, para alavancar um determinado projeto de interesse coletivo.

Nessa perspectiva estudos de experiências de parcerias educacionais apontam que a idéia de “projeto” está estreitamente ligada a um sentido de desenvolvimento regional, quando não local. Basicamente aparecem nesses casos dois as-

pectos articulados entre si: a colaboração entre sujeitos sociais diferentes, com partilha de riscos e benefícios comuns. A parceria, na concepção ampla do termo, é a construção coletiva, em espaços publicamente reconhecidos, de uma resposta problema locais, em que intervém uma organização de interesses quase sempre heterogêneos, com possibilidades de partilha negociada. A ação começa se centrando na negociação e as atividades resultam da capacidade dos interlocutores de definirem metas que permitem o esforço coletivo de concretizar intervenções práticas.

Segundo Crinon (1995) a abertura de indivíduos num dado grupo social para a mobilização coletiva, com o objetivo de resolver determinado problema, ajuda a compreender que se aprende *“a trabalhar com os outros, a construir projetos, a identificar especificidades e funções de cada um no trabalho comum, a definir objetivos, os meios e limites desse ou daquele tipo de colaboração, a refletir sobre as possibilidades e potencialidades da parceria”* (p. 135).

A se considerar o papel cumprido pelo GTI, pode se dizer que as experiências concretas de parceria no Estado do Mato Grosso, no campo da formação de profissionais do ensino, constituem-se como iniciativas interinstitucionais no âmbito daquele Estado em particular. Elas sofreram mudanças ao longo do tempo, consolidando-se em uma política interinstitucional concreta de profissionalização do magistério, em que a formação do professor e sua valorização social passaram a ser consideradas dimensões indissociáveis no resgate coletivo da escola básica emancipatória e compromissada com a construção de uma sociedade mais cidadã.

4.2 - Orientador acadêmico

O orientador acadêmico é um novo sujeito introduzido no processo de formação de professores no curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: Séries Iniciais do Ensino Fundamental da UFMT, na modalidade de educação aberta e a distância – EAD. O curso é oferecido a professores que já atuam no ensino fundamental. O ingresso desses profissionais do ensino na formação inicial em nível de graduação busca cobrir demandas de atendimento acadêmico sistemático, institucionalizado pela parceria, que foram diagnosticadas ao longo dos anos nas avaliações dos cursos de licenciatura parcelados.

A figura do colaborador acadêmico emerge da necessidade da universidade contar com profissionais do ensino que pudessem contribuir no processo de formação de professores no interior do Estado, lá onde a academia não pode estar presente o tempo todo. Análises sobre o papel tradicional da tutoria na EAD possibilitaram adequações para atender a demandas de formação semi-presencial em diferentes pólos de desenvolvimento regional. A interatividade e práticas dialógicas (Bakhtin, 1986) dos diferentes sujeitos sociais dentro das equipes envolvidas no

processo, a começar pelo GTI, precisava ser valorizada, beneficiando principalmente o aluno-mestre, através de momentos e situações variados de aprendizagem, como: encontros de planejamento, de orientação acadêmica individual e/ou em grupo, de reuniões de avaliação nos centros de apoio e pólos, de seminários temáticos, de apreciação coletiva de vídeos, para assistir a teleconferências etc.

A colaboração passou a se constituir enquanto aspecto articulador entre diferentes sujeitos envolvidos no processo, favorecendo paulatinamente uma maior aproximação entre saberes da academia e da escola básica. Essa dinâmica favorece uma significativa flexibilização, abrindo possibilidades concretas para a inovação. Partilha-se uma gama ampla de atividades, com produção de material didático, criação e uso de tecnologias, elaboração de instrumentos diferenciados de avaliação, enfim, realização de debates coletivos, com desenvolvimento de projetos acadêmicos de pesquisa.

A atividade de investigação educacional cumpre uma dimensão importante no trabalho do orientador acadêmico enquanto colaborador da academia. Sua prática possibilita a construção de pontes entre o pesquisar e o ensinar, o pensar e o fazer, dinamizando o processo de construção da identidade profissional docente na perspectiva dos saberes acadêmicos e os saberes práticos do professor. Como mostram estudos feitos por Lüdke *et al.* (2001), a pesquisa do professor constitui-se como eixo articulador na dinâmica da socialização profissional docente. A equipe da universidade e o professor do ensino básico somam esforços, mobilizando-se na busca de alternativas com fundamentação acadêmica, para superar uma concepção bastante enraizada no meio educacional de que o conhecimento é algo dado ou pronto, restando ao professor do ensino básico simplesmente aplicá-lo. Assim, observa-se que o orientador acadêmico da experiência do MT assemelha-se ao *professor associado* do Québec. Eles personificam os chamados “novos sujeitos” introduzidos como colaboradores da academia no processo de formação de profissionais do ensino.

O orientador acadêmico configura a garantia institucionalizada negociada da participação de profissionais do ensino básico graduados em um curso de licenciatura, com experiência no magistério, em todas as fases do programa desenvolvido pela UFMT. Ele é recrutado por dispositivos institucionais garantidos pela parceria, sendo obrigado a realizar um curso de especialização em EAD oferecido pela universidade, cujo trabalho final consiste na elaboração e desenvolvimento de pelo menos um projeto de pesquisa sobre o curso de formação de professores das séries iniciais na modalidade EAD, em que atua como colaborador.

Sem a parceria da universidade com as secretarias de educação tal dispositivo curricular ficaria dificultado. Essa dinâmica apresenta um significado decisivo na construção da identidade profissional docente, exercitando canais e espaços de trabalho mais integrados entre a academia e o magistério do ensino básico.

O trabalho do professor, na sua modalidade tradicional, fica exposto a alterações importantes, se tomarmos a orientação acadêmica enquanto uma prática típica de colaboração. Ocorre que é inerente à atividade do orientador acadêmico inserir-se num processo de qualificação, enriquecido pela introdução de novos espaços de formação e novos saberes. Pela prática da colaboração do orientador acadêmico podem ser construídos espaços concretos para a superação, senão no seu todo pelo menos em parte, de dicotomias reforçadas pela chamada racionalidade técnica, pela qual se tem legitimado uma hierarquização de saberes, cisão entre formação inicial e continuada, com hipertrofia dos aspectos teóricos nos currículos de formação inicial de professores na academia (Candau, 1988; Lüdke, 1994; Gatti, 1996; INEP/ANPEd, 2002).

A universidade se beneficia dessa flexibilização favorecida na parceria. Estudos mostram que a academia está buscando incorporar aos poucos novos saberes na formação de professores, através de novos sujeitos e novos espaços. São saberes construídos na experiência docente, construídos pelos profissionais do ensino no interior das escolas. Nessa relação colaborativa está emergindo a valorização de espaços anteriormente pouco considerados de formação continuada para equipes da escola e equipes da universidade.

5. Questões para pesquisa

Nos últimos anos está emergindo uma outra racionalidade na formação de professores, com possibilidades concretas para a construção de uma nova cultura profissional docente. A parceria é considerada uma dimensão fundamental nesse movimento. Os profissionais da educação estão empreendendo esforços para a introdução de diferentes tipos de conhecimentos e/ou saberes não hierárquicos nos currículos de formação inicial, como os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos da prática docente. Compreende-se que a identidade profissional do professor configura-se na interface entre saberes, que são construídos e/ou adquiridos num processo multifacetado e complexo de formação e de prática profissional. São diferentes conhecimentos educacionais a que esse profissional deve ter acesso, a partir da interação de sujeitos e espaços institucionais (Borges, 2002). Que critérios utilizar para reconhecer sujeitos, lugares e conhecimentos específicos que, articulados entre si, podem ser decisivos na formação teórico-prática do professor, qualificando-o para uma ação mais autônoma diante dos problemas vividos pela profissão, no interior e fora de um estabelecimento escolar?

A literatura e experiência concreta aqui analisadas apresentam uma significativa ajuda para se compreender práticas em que currículos de formação de professores introduzem dispositivos mais institucionalizados de colaboração entre docentes que atuam nos cursos de formação dos profissionais do ensino e o pro-

fessorado do ensino básico. Os autores consideram que há indicativos importantes apontando para o fato de que o campo de trabalho docente e seus profissionais estão recebendo mais poder e credibilidade na formação de novas gerações de professores, tendência corroborada por políticas oficiais de vários países, ainda que essa prática precise ser devidamente situada na dinâmica do momento sócio-histórico dos últimos quinze ou vinte anos.

Nas reformas oficiais recentes, há riscos de se considerar o professor como um simples repassador ou transmissor de conhecimentos produzidos fora de sua profissão, criticam Nóvoa (1992a e 1992b), Lüdke (1998a, 1998b). Nessa perspectiva as reformas podem acabar reforçando a racionalidade instrumental ou técnica, cuja epistemologia não dá conta de abarcar a compreensão básica de que o trabalho docente desencadeia processos de elaboração teórico-prática saberes próprios dos profissionais do ensino.

Trata-se de saberes que apresentam especificidades constituidoras das competências e da identidade profissional do professor (AQUFOM, 1998; Tardif, 2000; 2002). Para Nóvoa uma maior valorização do professor pressupõe a construção coletiva de uma política que ajude efetivamente a “ultrapassar esta dicotomia [cisão entre campo de trabalho e de formação inicial dos profissionais do ensino nos currículos de formação], que não tem hoje qualquer pertinência, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas” (Nóvoa, 1992b, p. 26).

Nesse contexto, não podemos perder de vista o alerta que nos fazem alguns pesquisadores a respeito do crescente interesse governamental pelo professor nos últimos tempos, tendência que está se fortalecendo em praticamente todos os países capitalistas. As recentes reformas educacionais públicas enquadram-se na agenda da chamada *Nova Direita*, em que se conjugam compromissos neoliberais e forças de mercado, no projeto thatcheriano de Estado e sociedade livres (Whitty, 1993 e 1998; Torres, 1998; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999). Nesse movimento político de desregulamentação neoliberal, o Estado passou a implementar mudanças não só na formação do professor, utilizando como mote a *parceria*, mas em todo o processo de formação humana. Até que ponto, esse movimento internacional caracteriza-se na sua essência como oposição ao projeto de profissionalização do professor desenvolvido pela universidade, numa longa trajetória de diálogo com o professorado, que tem como base a definição do ofício docente a partir dos debates sobre *profissional reflexivo*? Há interesses bastante velados do poder público, no dizer de Whitty (1993 e 1998) e Goodson (1995 *apud* Lenoir, 1998), em degradar e mesmo dismantelar programas da academia, voltados para a construção da autonomia e identidade dos professores como profissionais.

Cautela parece ser necessária no que se refere às promessas da parceria nas suas interfaces com a profissionalização docente. Como ela irá beneficiar os pro-

fessores, que conseqüências serão produzidas a partir de sua adoção oficial, para fortalecer ou até mesmo debilitar as lutas docentes por uma maior valorização social de seu trabalho? Que tensões essa nova modalidade potencializa entre os sujeitos e instituições envolvidos? Que rupturas ou bloqueios estão sendo produzidos e como se refletem, enfim, no processo atual de profissionalização do magistério?

Requer-se a adoção de alguns cuidados que evitem confusão e desorganização no encaminhamento de decisões sobre o que fazer e como fazer. Por exemplo, pouca clareza ou ambigüidade em relação a quanto tempo e quais recursos financeiros a mais serão necessários na parceria, para a assunção de novas responsabilidades e compromissos por parte de cada sujeito ou grupo envolvido, é uma dimensão que tem gerado empecilhos nos trabalhos entre as equipes da universidade e das escolas.

Para Smedley (2001) há pontos polêmicos a serem considerados nesse debate, entre eles: a) prevalência de falta de mobilidade ou flexibilidade das instituições; b) demora na liberação de recursos públicos; c) continuidade dos projetos como política públicas; d) pouco reconhecimento social do professor, sem perspectivas de mudança nesse quadro em curto e médio prazos; e) sobrecarga de trabalho para o professor da escola básica; f) reduzido número de professores na universidade e nas escolas, realmente interessados e qualificados para tomarem parte de um projeto dessa dimensão político-acadêmica.

Para Perrenoud *et al.* (2002), a formação dos formadores de professores é uma dimensão relevante na construção coletiva de transformações na formação inicial de professores. As hesitações nesse campo decorrem, do ponto de vista da formação, de ambigüidades observadas nas lutas pela profissionalização do professor. Na verdade os cursos de formação de professores ancoram-se em diferentes disciplinas, com a participação de diferentes profissionais, o que gera dificuldades para definir tarefas do formador de professores. A questão é como incorporar no processo de formação dos profissionais do ensino diferentes saberes, diferentes sujeitos e instituições, através da parceria, sem acentuar contradições e ambigüidades existentes, com todos os riscos de se agravar a chamada crise da identidade docente.

A diversidade de termos e significados relacionados à parceria, como negociação, participação, colaboração, cooperação, gestão partilhada etc., carece de uma profunda avaliação. Embates travados entre o governo e o professorado no contexto das parceria estão mostrando que há um certo consenso de que quanto mais clareza terminológica e conceptual dispuserem os profissionais do ensino e a academia, tanto mais aumenta sua capacidade de argumentar e negociar com os órgãos da administração educacional, hoje investidos de uma necessidade voraz de realizar reformas, em especial no campo da educação.

Apesar da multiplicidade de concepções e práticas de parceria no cenário da formação de professores, para Lenoir e Raymond (1998a), há dois aspectos que já parecem se consolidar como eixos importantes de investigação. De um lado estão os contratos de colaboração entre a universidade e as escolas para os estagiários vivenciarem a prática pedagógica, com desdobramentos nos processos interativos e de comunicação entre os sujeitos envolvidos; de outro, estão projetos de pesquisa desenvolvidos conjuntamente entre a academia e as instituições de ensino básico. Na verdade isso está ainda em estágio inicial no contexto avaliado pelos autores (Québec), porém há expectativas de que os sujeitos envolvidos se beneficiem desse processo em termos de inovação pedagógica, no trabalho escolar.

Pesquisas precisam ser aprofundadas, buscando consolidar referenciais acadêmicos que ajudem na construção de um conceito de parceria na formação de professores, enquanto parte de um movimento mais complexo da socialização profissional do magistério. Isso significa compreender a parceria enquanto aliada importante para impulsionar a profissionalização docente, sobretudo o movimento pela construção coletiva de um novo profissionalismo do professor.

Possibilidades de trabalho interinstitucional podem emergir dessa dinâmica, sendo definidas e redefinidas pelos profissionais da educação, enquanto sujeitos na construção de sua identidade e autonomia profissional. Análises feitas neste trabalho a partir da literatura disponível e de experiências concretas de parceria, considerando questões conceituais, a figura do *professor associado* introduzido pela AQUFOM no Québec, a criação do GTI e a colaboração do orientador acadêmico na experiência concreta da UFMT, estas últimas duas em particular com todas as suas dificuldades e limitações, podem contribuir para estimular reflexões e debates.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Célia Schmidt de, SPELLER, Paulo, ALONSO, Katia Morosov. A formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental. In: **Por uma política de formação de professores para a educação básica**. Brasília, MEC/UNESCO, pp. 161-170, 1994.
- ALMEIDA, Célia Schmidt de *et al.* **O programa de qualificação docente em Mato Grosso; um programa em construção interinstitucional**. Cuiabá: UFMT, 1996.
- AQUFOM. **Enseignants de métier et formation initiale; des changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Paris/Bruxelles/Sherbrooke: AQUFOM/De Boek, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BARBIER, Jean-Marie. Tendences d'évolution de la formation et place du partenariat. In: INRP. **Établissements et partenariats: stratégies pour des projets communs (Actes du colloque)**. Paris: INRP, p. 43-54, 1995.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica de 5ª à 8ª séries e seus saberes profissionais**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, (tese de doutorado), 2002.
- BOURDONCLE, Raymond. Regards sur les partenariats en Europe. In: INRP. **Établissements et partenariats: stratégies pour des projets communs**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique/INRP, pp. 119-121, 1995.
- _____. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: FE/USP, **23** (1/2): 29-48, jan./dez., 1997.
- CANDAU, Vera Maria *et al.* **Novos rumos da licenciatura**. Rio de Janeiro: Puc-Rio/INEP, 1988.
- CHARTIER, Anne-Marie. A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres. In: PUC-SP. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, PUC-SP, p. 49-71, 1998.
- CRINON, Jacques. Le partenariat: pour former ou pour gérer? In.: INRP. **Établissements e partenariats: stratégies pour des projets communs**. Paris: INRP, p.132-138, 1995.
- DEMAILLY, Lise e ZAY, Danielle. Gestion de la recherche et formation de formateurs d'enseignants. **Recherche et Formation**, n. 17, 1994.
- FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores: do conceito à prática**. Tese de doutorado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- FULLAN, Michel *et al.* **Teacher development and education change**. London/Washington: Falmer Press, 1992.

- FURLONG, John C. *et al.* **Partnership in initial teacher training**. Londres: Cassel, 1990.
- _____. Re-defining partnership: revolution or reform in initial teacher education? **Journal of Education for Teaching**, n. 22, v. 1, p. 39-55, 1996.
- GATTI, Bernadete. **Análises com vistas a um referencial para política de formação de professores para o ensino básico**. Brasília: CONSED, 1996.
- INEP/ANPEd. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002.
- INRP. **Établissements partenariats: stratégies pour des projets comuns**. Paris: INRP, 1995.
- LENOIR, Yves. e RAYMOND, Danielle. Une approche nouvelle, des points de vue diversifiés. In: AQUFOM. **Enseignants de métier et formation initiale; des changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Paris/Bruxelles/Sherbrooke: AQUFOM/De Boeck, p. 35-46, 1998a.
- _____. Enseignants de métier et formation initiale: une problématique divergente et complexe. In: AQUFOM. **Enseignants de métier et formation initiale; des changements dans les rapports de formation à l'enseignement**. Paris/Bruxelles/Sherbrooke: AQUFOM/De Boeck, p. 46-102, 1998b.
- LESSARD, Claude e LEVÉSQUE, M. A reforma da formação de professores no Québec: um primeiro balanço das aprendizagens em realização no meio universitário. In: TARDIF, M. *et al.* **Formação dos professores e contextos sociais; perspectivas internacionais**. Porto: Rés-editora, pp. 95-140, 2001.
- LESELBAUM, Nelly *et al.* Le définition du partenariat. In.: INRP. **Établissements e partenariats: stratégies pour des projets comuns**. Paris: INRP, p. 342-347, 1995.
- LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Brasília: CRUB, 1994.
- _____. Formação inicial e construção da identidade de professores de 1º Grau. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, p. 110-125, 1998a.
- _____. **A socialização profissional de professores - III etapa: As instituições formadoras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, (Relatório de pesquisa), 1998b.
- LÜDKE, Menga, MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**, n. 68, p. 278-298, 1999.
- LÜDKE, Menga *et al.* **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- MEC. **Resolução nº 1/2002**. Brasília: CNE, 2002a.
- _____. **Resolução nº 2/2002**. Brasília: CNE, 2002b.

MEC. **Portaria nº 1.403/2003**. Brasília: Gabinete do Ministro, 2003.

MÉRENI, Corinne. Le partenariat en formations: nature et dispositif. In: INRP. **Établissements partenariats: stratégies pour des projets comuns**. Paris: INRP, p. 244-248, 1995.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33, 1992a.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, p. 13-30, 1992b.

PERRENOUD, Philippe *et al.*. **Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?** Paris/Bruxelles: De Boeck/Larcier, 1996.

_____. **Formateurs d'enseignants: quelle professionalisation?** Paris/Bruxelles: De Boeck/Larcier, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores; unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1994.

SMEDLEY, Lise. Impediments to partnership: a literature review of school-university links, **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, n. 7, v. 2, p.189-209, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice *et al.* **Formação dos professores e contextos sociais; perspectivas internacionais**. Porto: Rés-editora, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Tendência da formação docente nos anos 90. In.: PUC-SP. **Novas políticas educacionais; críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, p. 173-191, 1998.

WHITTY, Geoff. Education reform and teacher education in England in the 90s. **Journal of Education for Teaching**, n. 19, v. 4/5, p. 263-275, 1993.

_____. Controle do currículo e quase-mercados; a recente reforma educacional na Inglaterra e no país de Gales. In.: PUC-SP. **Novas políticas educacionais; críticas e perspectivas**. São Paulo: PUC-SP, p. 193-213, 1998.

ZAY, Danielle *et al.*, **La formation des enseignants au partenariat: une réponse à la demande sociale?** Paris: INRP/Presses Universitaires de France, 1994.