

O programa de formação docente de Wisconsin-Madison para a educação básica: inovações e contradições

Júlio Emílio Diniz Pereira

Resumo:

Discutem-se, neste artigo, as inovações e contradições de um programa de formação de professores de uma das mais conceituadas universidades estadunidenses. A análise baseia-se tanto em discussões teóricas presentes na literatura especializada sobre essa proposta de formação quanto na experiência do autor como formador de educadores nesse programa. A relação teoria e prática na formação docente, a parceria da universidade com as escolas nesse processo de formação e a questão da pesquisa e do ensino são alguns dos principais temas enfocados a partir da análise dessa experiência.

Palavras-chave: Formação docente; Licenciaturas; Educação Superior.

Abstract:

The Elementary Teacher Education Program at the University of Wisconsin-Madison: Innovations and contradictions

This article discusses innovations and contradictions of a teacher education program at one of the most important universities in the United States. This analysis is based on both theoretical discussions in the specialized literature on this teacher education program and the author's experience as a teacher educator in this program. Relationship between theory and practice in teacher education programs, partnership between the university and schools in this educational process, and the matter of research and teaching are some of the main issues highlighted through the analysis of this experience.

Key-words: Teacher Education; Teacher Education Programs (Teaching Licensure); Higher Education.

Introdução

Neste artigo, discuto as principais inovações e contradições do programa de formação docente do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin–Madison (Estados Unidos) para a educação básica. Para tal, informações gerais sobre o programa são fornecidas logo na primeira parte do texto. As análises que aqui apresento baseiam-se em leituras de textos que também discutem tal programa de formação docente e, fundamentalmente, na experiência que venho tendo como formador de educadores nessa proposta educacional, supervisionando estágios dos estudantes nas escolas e coordenando seminários semanais na Universidade.

A inserção nesse programa como formador de educadores tem servido de fonte para novas reflexões sobre a complexa tarefa de preparar profissionais para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental.

Apesar das imensas diferenças de contexto entre os Estados Unidos e o Brasil, acredito que a discussão de um programa como o da Universidade de Wisconsin–Madison pode trazer algumas idéias e fomentar discussões em torno da formação docente em nosso país, especialmente, neste momento em que se discutem as possibilidades para a implantação das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica.

Entretanto, não é propósito deste texto relacionar a experiência aqui descrita e analisada com as mudanças que vêm acontecendo no Brasil na área da formação docente. Este pode ser um exercício intelectual do leitor deste artigo que, consciente das intenções pretendidas na nova lei para a formação de educadores em nosso país, pode usufruir da experiência aqui evidenciada para refletir sobre alguns pontos enfatizados pela legislação brasileira para a formação docente.

O programa de formação docente da Universidade de Wisconsin–Madison para a educação básica: Informações gerais

Existem 33 diferentes programas de formação docente na Universidade de Wisconsin–Madison. Neste artigo, discuto apenas o programa dessa Universidade voltado à preparação de docentes que atuarão na educação infantil e no ensino fundamental.

Esse programa é de responsabilidade do Departamento de Currículo e Ensino dessa Universidade, um dos mais conceituados dos Estados Unidos, onde trabalham professores internacionalmente conhecidos no campo do Currículo e da Formação de Professores, como Carl Grant, Gloria Ladson-Billings, Kenneth Zeichner, Michael Apple, Thomas Popkewitz, entre outros.

O programa de formação docente da Universidade de Wisconsin-Madison para a educação básica constitui-se de cinco semestres acadêmicos de cursos, em horário integral (manhãs e tardes), certificando futuros professores em uma das seguintes áreas: educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental (*The Early Childhood/Middle Childhood*); e últimas séries do ensino fundamental (*The Middle Childhood/Early Adolescence*). Esses cinco semestres de cursos são realizados na Faculdade de Educação depois e/ou concomitante à integralização do mínimo de 22 créditos em uma subárea de estudo (*Minor*). Os estudantes devem escolher uma subárea de estudo entre aquelas previamente aprovadas pelo Departamento. Essas subáreas de estudo se relacionam a um conteúdo do conhecimento escolar (Artes, Inglês, Música, História, Ciências, etc.) ou a alguma especialidade educacional (Educação Especial, Educação Bilíngüe, Estudos sobre os Descendentes Africanos nos Estados Unidos – *African-American Studies*, etc.).

O foco desse programa de formação docente tem sido, por muitos anos, a educação multicultural. De acordo com um documento oficial do Departamento (Grant e Zeichner, 2002), espera-se que os profissionais formados por meio desse programa sejam capazes de:

- Desenvolver em todos os estudantes habilidades acadêmicas de alta qualidade, particularmente, entre aqueles provenientes de grupos raciais, culturais, lingüísticos e socioeconômicos diversos; também de diferentes gêneros e portadores de necessidades especiais.
- Reconhecer que a sua própria raça, cultura, língua, grupo sócio-econômico, gênero e habilidades físicas e mentais moldam o seu pensamento e as suas ações.
- Refletir sobre a sua prática e mudá-la para melhor atender a necessidade dos estudantes.
- Conscientizar-se de que instituições como as escolas refletem tanto as virtudes quanto as desigualdades da sociedade.
- Comprometer-se com a igualdade e a justiça social por meio de sua prática de sala de aula e das interações com a comunidade.
- Receber pais ou responsáveis e membros da comunidade em sua sala de aula como parceiros no processo educacional.
- Trabalhar coletivamente com outros profissionais dentro de uma “comunidade de educadores”.
- Implementar práticas docentes baseadas em pesquisa.

O programa inclui no primeiro semestre um curso¹ de “Introdução à Educação” com foco na educação infantil e no ensino fundamental, um curso específico para aqueles que escolheram educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental – “Tópicos Específicos no Ensino da Criança Pequena” – e o primeiro estágio supervisionado (*Elementary Teaching Practicum I*). Nessa primeira fase do estágio, os estudantes não vão para as escolas. Eles se dirigem para outras instituições na comunidade onde também se desenvolvem atividades educacionais (creches, centros comunitários, programas de tutoria, etc.). Os estudantes permanecem nessas instituições apenas duas tardes, oito horas por semana, durante nove semanas, contabilizando um total de 72 horas por semestre.

No segundo semestre, os alunos fazem cursos de “Ensino de Leitura”, “Ensino de Inglês”, “Ensino de Literatura para Crianças” e “Estratégias para uma educação escolar inclusiva”. Além disso, desenvolvem a segunda parte do estágio (*Elementary Teaching Practicum II*), desta vez em escolas. Os estudantes fazem seu estágio trabalhando em pares e permanecem na escola três manhãs, 12 horas por semana, durante nove semanas, somando um total de 108 horas por semestre. Os estagiários acompanham, prioritariamente, aulas de Leitura, Inglês e/ou Literatura nesse momento do curso.

“Ensino de Matemática”, “Ensino de Arte” e “Educação Física: Aprendizagem e Habilidades Humanas” são os cursos a que os estudantes assistem no terceiro semestre. A terceira parte do estágio supervisionado (*Elementary Teaching Practicum III*) acontece nesse semestre e os alunos podem escolher salas de aula – na parte da manhã ou da tarde – onde os professores estejam, prioritariamente, ensinando Matemática, Arte e/ou Educação Física. Nessa etapa, os estudantes passam a desenvolver seus estágios individualmente e permanecem outras 12 horas por semana na escola, totalizando 108 horas por semestre.

No quarto semestre, os alunos têm aulas de “Ensino de Estudos Sociais”, “Ensino de Ciências”, “Ensino de Música e Dança”. Desta vez (*Elementary Teaching Practicum IV*), os estagiários acompanham também individualmente as aulas de Estudos Sociais, Ciências, Música e/ou Dança nas escolas, três tardes por semana, em um total de 108 horas por semestre.

É importante destacar que, nesses primeiros quatro semestres de estágio supervisionado (*Practicum*), os estudantes assumem atividades cada vez mais complexas em sala de aula. Eles devem observar seus professores-tutores (*cooperating teachers*), auxiliá-los em atividades com grupos pequenos de alunos, planejar aulas em cada um dos conteúdos específicos,

¹ Os cursos teóricos são normalmente de 3 ou 4 créditos, ou seja, têm 45 ou 60 horas por semestre.

lecionar aulas isoladas e também unidades inteiras. Os estudantes são supervisionados por pessoas contratadas pela Universidade, geralmente alunos do curso de doutorado, e são por eles visitados duas vezes por semestre. Esses professores supervisores coordenam seminários semanais na universidade, onde os alunos têm a oportunidade de discutir sua prática docente com os demais colegas. Em média, há vinte alunos para cada professor supervisor nessas quatro primeiras etapas do estágio.

O quinto e último semestre é todo ele dedicado à última etapa do estágio supervisionado, também chamada de ‘prática de ensino’ (*The Student Teaching Program*). Nesse programa, os estudantes permanecem vinte semanas em tempo integral na escola, acompanhando um professor-tutor (*cooperating teacher*). Como nas demais etapas do estágio, são também supervisionados por pessoas contratadas pela Universidade, geralmente alunos do curso de doutorado, e são por eles visitados oito vezes por semestre. Cada professor supervisor tem, em média, cinco alunos sob sua responsabilidade nessa última etapa do estágio. Os estudantes têm a oportunidade de lecionar unidades inteiras, por no mínimo, duas semanas e acompanhar atividades na comunidade, o que os ajuda a interagir com os alunos e os pais dos alunos em um ambiente fora da escola. Assim como anteriormente, os estagiários devem comparecer a um seminário semanal na Universidade para refletirem coletivamente sobre sua experiência, aprender a partir da experiência de um outro colega e discutir idéias e tópicos relevantes para um professor iniciante.

De acordo com Zeichner e Liston (1987), esse programa é típico dos programas de formação docente para a educação básica nos Estados Unidos. Entretanto, aquilo que o diferencia dos demais talvez seja a sua orientação teórica, ou melhor, os modelos de formação docente que estão subjacentes ao programa, e a maneira como ele concebe e constrói sua relação com as escolas de educação infantil e ensino fundamental na tarefa de preparar futuros docentes.

Esses aspectos diferenciais do programa de professores da Universidade de Wisconsin–Madison para a educação básica serão discutidos na seção seguinte. Ao destacar as ‘inovações’ desse programa, novas informações e esclarecimentos sobre ele serão fornecidos neste artigo.

‘Inovações’ do Programa

Como disse anteriormente, orientações teóricas e epistemológicas do programa de formação de professores da Universidade de Wisconsin–Madison para a educação básica e o modo como esse programa interage com as escolas de educação infantil e ensino fundamental para preparar

conjuntamente novos docentes podem ser considerados ‘inovações’ para a área da formação docente.

Orientações teórico-epistemológicas do Programa

Em relação aos modelos teóricos subjacentes, Feiman-Nemser (1990), que não é professora na Universidade de Wisconsin–Madison, cita o programa de formação de professores dessa Universidade para a educação básica como um exemplo de formação docente ‘crítico/social’ nos Estados Unidos. Entretanto, Zeichner (1993), rejeitando a idéia de que um único programa de formação docente possa refletir um único modelo teórico, afirma que esse programa segue fundamentalmente as concepções dos modelos ‘desenvolvimentista’ e ‘sócio-reconstrucionista’ de formação de professores. Porém, segundo esse autor, traços dos modelos ‘acadêmico’ e de ‘eficiência social’ também podem ser encontrados nesse programa. Apresento, nos parágrafos a seguir, apenas um breve resumo desses modelos de formação docente, baseado na classificação utilizada pelo professor Zeichner².

O *modelo acadêmico* de formação docente enfatiza o papel do professor como o de um especialista em uma área específica do conhecimento escolar. Esse modelo faz várias críticas à participação das faculdades, escolas e departamentos de educação na formação docente, principalmente por sua ‘qualidade intelectual inferior’. De acordo com essa concepção, toda a preparação dos futuros docentes deveria acontecer apenas nos ‘institutos básicos’, com os estágios sendo realizados nas escolas.

Diferente do anterior, no *modelo de eficiência social*, as escolas, departamentos e faculdades de educação desempenham um papel preponderante na formação docente. A ênfase é no conhecimento pedagógico em detrimento do domínio de um conteúdo escolar específico. O desempenho pedagógico do professor, sua capacidade de monitorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e a avaliação são considerados os elementos mais importantes da preparação desse profissional. Esse modelo baseia-se no estudo científico dos processos de ensino-aprendizagem (realizado por pesquisadores nas universidades e não por professores nas escolas) e na aplicação dos resultados desse estudo para definição do currículo e da estrutura dos cursos de formação docente.

Ainda de acordo com Zeichner (1993), três metáforas ajudam a definir a concepção de professor que se pretende formar por meio do *modelo desenvolvimentista*: o professor como ‘naturalista’, como ‘artista’ e como ‘pesquisador’. Com isso, esse modelo enfatiza a capacidade do docente de observar o comportamento dos estudantes e construir um

² Para uma discussão mais aprofundada sobre tais modelos sugiro a leitura de Liston e Zeichner (1991).

currículo em sala de aula compatível com o interesse dos alunos (o ‘naturalista’). Além disso, os futuros professores devem também aprender como estimular seus alunos para a aprendizagem por meio de diferentes técnicas e habilidades do meio artístico (o ‘artista’). Por fim, a construção de um hábito de pesquisa e a prática de se investigar a aprendizagem dos estudantes também é um elemento essencial dessa formação (o ‘pesquisador’). Esse modelo não se preocupa tanto com o *locus* da formação e sim com o perfil do profissional a ser formado nas instituições.

Finalmente, o *modelo sócio-reconstrucionista* concebe a educação escolar e a formação docente como elementos cruciais para a construção de uma sociedade mais justa e mais humana. O ponto em comum dos diferentes programas de formação docente que estão em consonância com esse modelo é a preocupação em ajudar os futuros professores a perceberem as implicações políticas e sociais de suas ações e o contexto no qual trabalham; a enxergarem que suas escolhas cotidianas estão necessariamente imbricadas a aspectos de continuidade ou mudança social.

Portanto, como disse anteriormente, Zeichner (1993) afirma que o programa de formação de professores da Universidade de Wisconsin–Madison para a educação básica está fundamentalmente de acordo com as concepções dos modelos ‘desenvolvimentista’ e ‘sócio-reconstrucionista’ de formação de professores, podendo-se também encontrar traços dos modelos ‘acadêmico’ e de ‘eficiência social’ nele.

No meu ponto de vista, a ‘inovação’ que esse programa apresenta não é tanto o fato de se basear em modelos ditos mais ‘progressistas’ de formação docente, mas a própria busca de uma identificação, filiação e fundamentação teórico-epistemológica de sua prática. Não parece comum a preocupação dos programas de formação docente buscarem tal identificação e fundamentação para seus propósitos educativos.

Outra ‘inovação’ desse programa que gostaria de destacar neste artigo é a maneira como a Universidade e as escolas participam conjuntamente no processo de formação dos futuros professores da escola infantil e fundamental. Esse tema será tratado separadamente no próximo subitem.

Parceria entre a Universidade e as escolas na formação docente

No programa de formação de professores da Universidade de Wisconsin–Madison para a educação básica, o contato direto com a realidade da escola infantil e fundamental inicia-se desde o primeiro semestre, com os alunos trabalhando sob a coordenação de um professor-tutor (*cooperating teacher*) e um supervisor da Universidade.

Como disse anteriormente, nos quatro primeiros semestres do programa, os estudantes realizam um estágio, chamado de *Practicum*,

permanecendo o mínimo de 396 horas em escolas e demais instituições educacionais da região de Madison. Além da observação e análise da realidade escolar em que estão inseridos, bem como da condição socioeconômica e cultural dos alunos, os futuros professores discutem em tais estágios o ensino e a aprendizagem de áreas específicas do conhecimento escolar. No segundo semestre, por exemplo, a ênfase é sobre o ensino da leitura e linguagem. No terceiro, o ensino de matemática, artes e educação física articula-se com as demais discussões. No quarto semestre, os estudantes acompanham aulas de estudos sociais, ciências e/ou música e dança ao mesmo tempo que discutem temas relacionados ao ensino-aprendizagem dessas disciplinas. A idéia básica é que, nesses estágios, os que se preparam para a carreira docente consigam integrar as discussões específicas das diferentes disciplinas de 'Ensino de' à realidade da sala de aula com a qual estão se deparando.

Como também já mencionado, os estudantes do programa trabalham sob a coordenação de professores-tutores e supervisores. Os professores-tutores são professores das escolas públicas e particulares da região de Madison e que se apresentam para receber estagiários em suas salas de aula. Os professores escolhidos ganham uma quantia em dinheiro da Universidade para participar do programa³. Cada professor-tutor recebe apenas um estagiário por semestre (Exceto no caso de os estudantes terem de desenvolver seus estágios em pares nas escolas). Os contatos com as escolas para levantamento dos profissionais dispostos a colaborar com o programa em um dado semestre e a seleção final dos professores-tutores são atividades bastante laboriosas e que demandam muito tempo. Os professores do programa, coordenadores dos estágios, contam com uma espécie de 'setor de estágios' na Faculdade de Educação, que se encarrega dos encaminhamentos administrativos necessários para que tal momento da formação se realize com sucesso.

Além do apoio desse 'setor de estágios', os coordenadores têm à sua disposição professores assistentes (*Teacher Assistant*), alunos do programa de pós-graduação, que desempenham a função de supervisores dessa experiência nas escolas. É essa atividade que estou exercendo na Universidade de Wisconsin-Madison desde setembro de 2001. Os supervisores assinam contrato de trabalho temporário com a Universidade, recebendo um salário mensal, isenção das taxas escolares de seus cursos de pós-graduação e um plano de saúde pago pela instituição. Relembrando, os

³ Devido às crises orçamentárias da Universidade, o valor pago aos professores-tutores tem diminuído a cada ano. Hoje paga-se US\$ 35,00 (algo em torno de R\$ 105,00) a um docente por semestre para receber um estudante em sua sala de aula. Para a realidade econômica dos Estados Unidos, esse valor representa muito pouco para os professores que se comprometem a participar do programa por outros motivos que não o puramente econômico.

supervisores, além de visitarem seus alunos – em média 20 – duas vezes a cada semestre, coordenam seminários semanais na Universidade para discutir as experiências que os futuros professores têm nas escolas. A idéia é que os supervisores sirvam de ‘ponte’ entre a Universidade e as escolas para se garantir o trabalho conjunto dessas instituições na preparação dos docentes.

No último semestre, os futuros professores estendem a sua permanência nas escolas, realizando seu estágio ou prática de ensino (*Student Teaching*) de, no mínimo, 640 horas. Além de passarem mais tempo nas escolas, os estagiários realizam tarefas consideradas mais complexas do que aquelas assumidas anteriormente nas disciplinas de estágio (*Practicum*). Nesse último, a ênfase é na observação da sala de aula e no auxílio ao professor-tutor de tarefas mais ‘simples’, como, por exemplo, a coordenação de pequenos grupos de alunos, correção de exercícios, atendimento individual aos estudantes. A partir do segundo semestre, já se espera que os estagiários preparem e lecionem, no mínimo, uma unidade temática do curso do professor-tutor. Como mencionado anteriormente, o que se pretende é que os futuros professores assumam tarefas cada vez mais complexas à medida que ampliam a sua permanência nas escolas. Assim como nos estágios supervisionados (*Practicum*), professores-tutores e supervisores também participam na coordenação das práticas de ensino (*Student Teaching*).

Finalmente, é importante destacar que os estudantes também têm a opção de participar de uma experiência diferenciada de estágio e prática de ensino ao escolherem realizá-los nas chamadas ‘escolas de desenvolvimento profissional’ (*Professional Development Schools*). Os idealizadores e defensores desses espaços diferenciados para realização dos estágios alegam que lá é possível se trabalhar dimensões da formação profissional docente que normalmente não se consegue nas escolas das redes públicas e particulares. Apesar de se tratar também de escolas públicas e/ou particulares, as ‘escolas de desenvolvimento profissional’ aceitam o desafio de funcionarem como espaços especialmente voltados para a formação de professores, não dicotomizando formação inicial e continuada e trabalhando de uma maneira mais orgânica com a Universidade. Zeichner (1992) discute as limitações e as potencialidades desses espaços diferenciados para a formação docente a partir da experiência das ‘escolas de desenvolvimento profissional’ de Madison. Recomendo a leitura desse artigo para maior aprofundamento dessa questão.

Independente das escolas serem identificadas como ‘escolas de desenvolvimento profissional’ ou não, considero que a maneira como a Universidade de Wisconsin–Madison procura construir, com essas

instituições de ensino, uma parceria na preparação dos futuros docentes outra ‘inovação’ do programa de formação de professores dessa Universidade para a educação básica. Obviamente, como todo programa de formação profissional, esse programa de formação docente também apresenta incoerências que desafiam o atendimento de seus objetivos. Uma breve discussão dessas contradições será apresentada na próxima seção deste artigo.

Contradições do Programa

Se é verdade que o programa de formação de professores da Universidade de Wisconsin–Madison para a educação básica apresenta aspectos que podem ser considerados ‘inovadores’, são muitas as contradições que tal programa enfrenta, dificultando o alcance de seus propósitos.

Ladison-Billings (2001), apesar de analisar em seu livro um outro programa de formação docente que não o de preparação docente para a educação básica, aponta algumas contradições gerais da formação de professores nessa Universidade. Por exemplo, semelhante ao que acontece em várias outras universidades, a fragmentação entre a vida ‘acadêmica’ da instituição – a pesquisa e a produção de conhecimento científico – e a sua função profissional – formação de docentes – é evidente e constitui um sério problema a ser enfrentado pelo programa. Além disso, existe uma clara separação entre teoria – identificada nos cursos de fundamentação da educação e metodologia de ensino (“Ensino de”) – e prática – parte essencial dos estágios supervisionados. Ainda segundo a autora, apesar de ressaltar a importância do multiculturalismo na formação docente, a maioria dos alunos do programa é jovem, branca, de classe média, mulher, que não domina outra língua além do inglês e proveniente do próprio estado de Wisconsin. O corpo docente do programa é também constituído por uma maioria branca e monolíngüe. Finalmente, na sua avaliação, os estudantes não são capazes de demonstrar uma compreensão e compromisso claros em relação aos princípios de diversidade humana, equidade e justiça social ao terminarem seu percurso nesse programa. Ladison-Billings destaca, então, a importância de se preparar professores por meio de uma ‘pedagogia culturalmente relevante’. Não é objetivo deste artigo a apresentação e discussão dessa proposta específica de formação docente. Todavia, encorajo a leitura desse livro como fonte de outros temas importantes no campo da formação de professores.

Como ‘professor assistente’ do programa, supervisor do estágio (*Praticum*) dos estudantes, sou capaz de perceber, no dia-a-dia da sala de aula, as contradições a que Ladson-Billings se refere. Por exemplo, apesar

de considerarem o estágio supervisionado um momento muito importante de seu processo de formação profissional, os alunos não parecem se dedicar tanto a ele como o fazem para as disciplinas de metodologia de ensino (“Ensino de”). Há uma questão estrutural que nos ajuda a entender esse comportamento dos estudantes. Enquanto nos cursos de metodologia os alunos são avaliados formalmente, recebendo conceitos (A, B, C, D ou E) em função de seu desempenho acadêmico, nos estágios e prática de ensino apenas duas categorias – ‘aprovado’ ou ‘reprovado’ – são usadas para avaliação final dos estudantes. Os próprios alunos admitem que tal diferença no sistema de avaliação dessas disciplinas faz com que eles se preocupem mais com os cursos de metodologia de ensino do que com os estágios. Esse é apenas um exemplo de como a separação institucional entre teoria e prática com a maior valorização da primeira em detrimento da segunda é contraditoriamente reforçada nesse programa de formação docente.

Apesar do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade de Wisconsin–Madison ser um dos mais importantes nos Estados Unidos em termos de produção acadêmica, essa atmosfera de pesquisa e produção de conhecimento científico não parece contagiar muito os estudantes do programa. Alguns alunos chegam a se surpreender quando descobrem que alguns dos textos e livros que lêem em sala de aula foram escritos por professores da própria Universidade. Mais uma vez, a estrutura da instituição representa um aspecto determinante nessa separação. Como diversas outras instituições de ensino e pesquisa em todo o mundo, também na Universidade de Wisconsin–Madison o professor é valorizado por se envolver em atividades de investigação científica e publicação acadêmica e ‘penalizado’ por se dedicar ao ensino de graduação e/ou a um curso de formação profissional. Com isso, professores que ajudaram a idealizar o programa de formação de professores da Universidade para a educação básica não se envolvem diretamente com tal atividade ou, se o fazem, não são valorizados por isso.

Há uma série de outras contradições no programa também em relação à parceria entre a Universidade e as escolas na formação dos futuros professores. Apesar de se perceber um esforço no sentido de tornar tal cooperação cada vez mais eficaz, conservam-se relações hierárquicas entre a Universidade e as escolas na preparação dos docentes. Os professores-tutores e as escolas, ainda que extremamente importantes nessa proposta de formação, exercem um papel secundário no programa e não recebem da Universidade uma contrapartida – por exemplo, envolvimento em programas de formação continuada da instituição – por sua cooperação na formação docente. Existem, ainda, contradições quanto ao funcionamento

dessa parceria como, por exemplo, professores-tutores que sequer conhecem os propósitos desse programa de formação e colaboram com ele, mesmo exibindo concepções sobre educação e práticas pedagógicas que chegam a contrariar seus fundamentos. Isso evidencia problemas operacionais de seleção das escolas e dos professores-tutores que participam do programa de formação.

Conclusão

O programa de formação de professores para a educação básica da Universidade de Wisconsin–Madison, nos Estados Unidos, apresenta aspectos ‘inovadores’ para o campo da formação profissional docente, principalmente no que diz respeito à busca de uma identificação e fundamentação teórico-epistemológica de sua prática educativa e à parceria que a Universidade procura construir com as escolas na tarefa de preparar os futuros professores. Apesar dessas ‘inovações’, são muitas as contradições que esse programa enfrenta e que se constituem em desafios para a formação dos futuros docentes.

Possivelmente, todo programa de formação docente possui ‘inovações’ e ‘contradições’ em suas formulações e práticas. A explicitação e discussão dos aspectos ‘positivos’ e ‘negativos’ desses programas, bem como a busca da superação de seus problemas e mitigação de suas incoerências, podem ser questões essenciais para a melhoria da preparação desses profissionais.

Referências

- FEIMAN-NEMSER, S. (1990). Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives. In: W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.
- GRANT, C. e Zeichner, K. (2002). *Elementary Education Program. Student Teaching Handbook*. Madison: School of Education/University of Wisconsin, 44 p. (mimeogr.).
- LADSON-BILLINGS, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass, 172p.
- LISTON, D. e Zeichner, K. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. New York: Routledge.

- ZEICHNER, K. (1992). Rethinking the Practicum in the Professional Development School Partnership. *Journal of Teacher Education*, vol. 43, n. 4, pp. 296-307.
- _____. (1993). Traditions of Practice in U.S. Preservice Teacher Education Programs. *Teaching & Teacher Education*, vol. 9, n. 1, pp. 1-13.
- _____. e Liston, D. (1987). Teaching Student Teachers to Reflect. *Harvard Educational Review*, vol. 57, n. 1, pp. 23-48.

Júlio Emílio Diniz Pereira é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Biologia e Mestre em Educação pela UFMG, atualmente é doutorando em Educação pela Universidade de Wisconsin-Madison, nos E.U.A. O título da sua tese de doutorado é “A construção da identidade de educadores militantes: Histórias de vida de educadoras do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Brasil.” Realiza estudos relacionados com Formação de Professores, Construção da Identidade Docente e Pedagogia Crítica. Como últimas publicações, destacam-se: livro com Ken Zeichner, A pesquisa na formação e no trabalho docente, pela Autêntica Editora; o artigo ‘Globalizations’: Is teacher research a critical and emancipatory response?, na revista Educational Action Research (vol. 10, nº 3, pp. 373-398); e o artigo publicado com Fonseca, Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos, na revista Educação & Realidade (vol. 26, nº 2, jul./dez. 2001).

E-mail: jdpereira@wisc.edu

Artigo recebido em junho/2003