



## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA: DESAFIOS, REFLEXÕES E POSSIBILIDADES**

Juliana Bittencourt Garcia;  
Maria Isabel da Cunha.

### **RESUMO**

Considerando que a temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora, apresentamos, neste texto, uma síntese com as principais tendências que influenciaram as pesquisas sobre formação de professores bem como suas principais abordagens e seu período de ocorrência. A reflexão proposta visa colaborar com o debate sobre a formação de professores e suas práticas. Procuramos trazer elementos para a discussão de desafios e de possibilidades neste sentido. Buscamos, também, fomentar o diálogo sobre a docência e sobre termos como professor reflexivo, teoria e prática, ensinar e aprender, problematizando ideias sobre suas dicotomias bem como sobre suas articulações.

**Palavras-chave:** Docentes. Desenvolvimento profissional. Profissionalidade.

### **TEACHER FORMATION AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE CONTEXT OF TEACHING: CHALLENGES, REFLECTIONS AND POSSIBILITIES**

### **ABSTRACT**

Considering that the theme of teacher formation is an inexhaustible theme and is always instigating, we present in this text a synthesis with the main trends that influenced research on teacher formation as well as its main approaches and its period of occurrence. The proposed reflection aims to collaborate with the debate on teacher formation and their practices. We look for to bring elements to the discussion of challenges and possibilities in this sense. We also seek to promote dialogue about teaching and about terms such as reflective teacher, theory and practice, teaching and learning, problematizing ideas about their dichotomies as well as their articulations.

**Key words:** Teachers. Professional development. Professionality.

### **FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE LA DOCENCIA: DESAFÍOS, REFLEXIONES Y POSIBILIDADES**

### **RESUMÉN**

Teniendo en cuenta que el tema de la formación del profesorado es un tema inagotable y siempre es instigador, presentamos en este texto una síntesis con las principales tendencias que influyeron en la investigación sobre la formación del profesorado, así como sus principales enfoques y su período de ocurrencia. La reflexión propuesta tiene como objetivo colaborar con el debate sobre la formación del profesorado y sus prácticas. Buscamos aportar elementos a la discusión de desafíos y posibilidades a este respecto. También buscamos fomentar el diálogo sobre la enseñanza y sobre

términos como profesor reflexivo, teoría y práctica, enseñanza y aprendizaje, problematizando ideas sobre sus dicotomías y sus articulaciones.

**Palabras clave:** Docentes. Desarrollo profesional. Profesionalidad.

A formação de professores é um tema cada vez mais explorado em pesquisas na área da Educação. São inúmeros estudos que visam melhorar a prática docente através da investigação da formação. Para isso, diferentes abordagens são utilizadas nessas pesquisas. Em nossos estudos (Cunha, 2013), mapeamos as tendências teórico-práticas que marcaram a compreensão da docência no Brasil, fazendo um recorte temporal a partir da segunda metade do século XX. Nesse texto, apresentamos uma síntese com as principais tendências que influenciaram as pesquisas sobre a formação de professores, suas principais abordagens e seu período de ocorrência. Oportunamente, afirmamos que “a temática da formação de professores coloca-se como um tema inesgotável e é sempre instigadora [...]” (2013, p. 13).

Devechi *et al.* (2016) realizaram uma análise dos trabalhos sobre formação de professores, trazendo uma reflexão sobre a legitimação deste tipo de investigação. Os autores basearam-se em propósitos *habermasianos* de continuação do mundo da ação e do mundo discursivo para discutir sobre a possibilidade de uma aprendizagem evolutiva na formação de professores, buscando pontos de similaridade nas pesquisas de diferentes abordagens, tais como:

- Materialista histórica, cuja formação é ancorada na perspectiva de trabalho docente, na construção do saber por processo de socialização.
- Epistemologia da prática, cuja formação é um processo contínuo, em que o professor é concebido em situações reais de sua prática, construindo, assim, um conhecimento singular;
- Fenomenológico-hermenêutica, é defendida a formação problematizadora de professores reflexivos e investigativos.
- Epistemologia da complexidade, a formação é compreendida como organizativa (conhecimentos), tendo a retroalimentação dos acertos pelos erros.
- Teoria das representações sociais, a formação de professores prioriza a produção do conhecimento a partir da experiência.
- Pós-estruturalista, percebe a formação de professores como uma possibilidade da diferença e do espaço das singularidades.

Os autores identificam as diferentes abordagens utilizadas nos trabalhos analisados para argumentar que a pluralidade deve ser encarada como algo positivo nas discussões,

devemos buscar um eixo comum entre as pesquisas sobre formação de professores. Dessa forma, haverá possibilidades, dentro da perspectiva da pluralidade, de se estabelecer um diálogo, tornando as discussões mais enriquecedoras. Contudo, não se pode correr o risco de encontrar um eixo comum e chegar à unificação dos discursos, transformando-os em metáforas vazias. Vale lembrar que, em geral, o professor que investiga não é o mesmo que é investigado; são práticas diferentes em ação e, nesse distanciamento, é possível cair na armadilha da unificação de discursos.

Como exemplo, tomamos a metáfora do **professor reflexivo**, citada por Gimeno Sacristán (2002) e explorada por outros autores, que foi questionada quando aplicada na realidade da educação básica em muitos países. Este professor, estando em exercício, não tem tempo e nem recursos que o incentivem a uma reflexão sistematizada sobre sua prática. Cabe salientar que refletir não é apenas pensar, mas pensar no sentido de evoluir, de melhorar, de fazer uma meta-avaliação da prática. Com essa condição, a tarefa de teorizar, a partir da reflexão, fica nas mãos dos pesquisadores. Mais uma vez, coloca-se a equação complexa da relação teoria e prática. A teoria poderia ser pensada fora da prática? Gimeno Sacristán alerta que “[...] a prática não pode ser inventada pela teoria; a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na intenção da prática.” (2002, p. 23).

A discussão teoria e prática é um ponto forte dos estudos em educação. Trabalhos como os de Libâneo (2012) e Alves e Oliveira (2012) trazem reflexões sobre a articulação da teoria e prática e a relação entre didática e currículo, em perspectivas próprias. Enquanto Libâneo, na investigação de diversas práticas, traz a pedagogia como pilar da teoria e a didática como pilar da prática, Alves e Oliveira afirmam que há um único eixo *teoriaprática*. As autoras fazem a unificação de alguns termos – no intuito de superar as dicotomias – que são, segundo elas, indissociáveis: *teoriaprática*, *aprenderensinar*. Entretanto, quanto à relação entre didática e currículo, as duas perspectivas defendem o não engessamento do currículo que deve materializar tão importante simbiose.

Trazendo um histórico sobre os conceitos de didática e pedagogia, Libâneo (2012) ressalta três focos articulados da didática: <sup>1</sup>os conteúdos dos saberes a ensinar, <sup>2</sup>a ativação das capacidades intelectuais dos alunos e <sup>3</sup>o ambiente sociocultural e institucional para o ensino e organização das situações didáticas com os meios adequados. Elenca, ainda, os três elementos do ato didático: <sup>1</sup>professor, <sup>2</sup>aluno e <sup>3</sup>matéria, que refletem as categorias da didática: Para que ensinar? O que ensinar? Quem ensina? Para quem se ensina? Como se

ensina? Sob que condições se ensina e se aprende? Essas categorias formam o conteúdo da didática. Por sua vez, para dar conta dessa atuação profissional, o professor é chamado a responder quatro requisitos profissionais: <sup>1</sup>domínio do conteúdo da matéria, <sup>2</sup>a apropriação de metodologias de ensino, <sup>3</sup>o conhecimento dos alunos e suas características individuais, <sup>4</sup>o conhecimento do contexto social.

O autor (2012) ressalta, no mesmo estudo, que, além desses quatro requisitos, ainda é necessário assumir convicções ético-políticas, que implicam, tanto no papel educativo do professor quanto na orientação de seus alunos, com vistas a uma reflexão emancipadora. Reconhece, porém, que esta condição, muitas vezes, se situa numa prática ideal ou idealizada. Muitos professores têm denunciado a falta de autonomia para expressar uma posição ético-política dentro da escola, pois nem sempre há apoio por parte dos pares ou da direção da escola. A retração da discussão ética e moral diminui a possibilidade de ações mais solidárias e participativas.

Charlot (2008), no texto **O Professor na sociedade contemporânea**, afirma que a escola vem assumindo a responsabilidade da ascensão social, da distribuição das posições sociais e, conseqüentemente, da futura modernização do país. E, se o futuro do país está em jogo, vigiemos os professores, criticando e opinando sobre suas práticas. O autor alerta que, nessa direção, aumentam os discursos sobre a prática docente, em que o professor está na posição de vítima, ou na posição de herói. Nem o próprio professor se reconhece, entrando em um processo identitário confuso. Quer ensinar de forma emancipatória, mas tem que seguir normas pré-definidas. A educação, que é sempre um lugar que já inclui a contradição, reverbera ainda mais essa condição, o que torna o professor, na visão de Charlot, um **trabalhador da contradição**.

O **trabalhador da contradição** pode ser identificado nos diferentes níveis de ensino. Estudos mostram, por exemplo, que, também, os docentes universitários são afetados por contradições, entre o reconhecimento e a falta de formação pedagógica, com a conseqüente desvalorização desta formação. Não obstante, é dentro desse cenário de contradições que o professor precisa desenvolver sua prática e desenvolver-se profissionalmente, constituindo, assim, sua identidade profissional. Marcelo García (2009) afirma que a identidade profissional configura um emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais que constroem o *eu* profissional ao longo da carreira.

O autor, também, analisa o desenvolvimento profissional docente como processo e busca evidenciar as principais linhas de conceituação do termo e suas modificações ao

longo do tempo. Berliner (2000) *apud* Marcelo García (2009) ainda destaca a importância da formação inicial, juntamente com a inserção e a formação continuada para o desenvolvimento profissional e a pouca atenção que é dada aos processos de aprender a ensinar na educação superior.

Esta aprendizagem não se estabelece em formas prévias. É certo que existe um conhecimento reconhecido das ciências da educação, incluindo metodologias que precisam estar articuladas ao conhecimento específico. Algumas experiências e práticas, tanto as bem sucedidas como as que fracassam, constituem material importante para a **prática reflexiva**, favorecendo a aprendizagem docente. Contudo, essa **prática reflexiva**, abordada por Contreras (2002), se distancia de uma preocupação generalizada, resultando em um *slogan* vazio de conteúdo. O autor (2002) ressalta cinco possibilidades para a **prática reflexiva** que, também, foram, anteriormente, identificadas por Zeichner (1993). São elas:

1. Acadêmica – reflexão sobre as disciplinas e a representação e a tradução do conhecimento disciplinar.
2. Eficiência social – aplicação de estratégias sugeridas por um conhecimento externo à prática (pesquisa sobre ensino).
3. Evolutiva – prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas do desenvolvimento dos estudantes.
4. Reconstrução social – acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos.
5. Genérica – defende a reflexão em geral, sem especificar grande coisa sobre os propósitos ou conteúdos de reflexão.

Contreras (2002) expressa que a imagem habitual de reflexão como prática individual nos leva a supor que cairá sobre os professores a responsabilidade de resolver os problemas educativos. Nesse sentido, o autor traz uma importante constatação, dizendo que o problema da “qualidade” das escolas foi individualizado, deixando, a cargo do professor, refletir sobre a sua prática e isso faz com que sejam desprezados os problemas estruturais. Os professores ainda têm de contar com as práticas institucionais e com as limitações da reflexão, pois, quando se inserem numa instituição e nela socializam, devem tentar encontrar um equilíbrio entre suas perspectivas e as expectativas da instituição. Como resultado dessa socialização, desenvolvem, segundo Lortie (1975), determinadas orientações de seu trabalho. Estas são caracterizadas pelo autor como: <sup>1</sup>Presentismo –

concentração de esforços nos planos a curto prazo de suas próprias aulas; <sup>2</sup>Conservadorismo – evitam qualquer discussão, reflexão ou compromisso com mudanças que possam afetar seu contexto; e <sup>3</sup>Individualismo – rejeição a colaborar com os colegas e medo de julgamentos e críticas.

Mas por que a reflexão faz-se tão importante? Por que mesmo sendo vista por alguns autores como uma metáfora vazia, ainda se busca tanto o **professor reflexivo**? Talvez, porque, só com a reflexão, possamos identificar as boas práticas, as práticas eficientes, ou mesmo as práticas consideradas “ineficientes” para podermos compartilhar, sempre no intuito de melhorar, de criar um diálogo, de evoluir.

A ideia de sucesso das boas práticas pode estar relacionada ao componente conhecimento, ou com a legitimação de saberes que um professor deve ter. Mas que saberes são esses? Saberes da prática? Saberes teóricos? Saberes científicos? Saberes pedagógicos? Houssaye (2004) afirma que sempre existiram duas linhas de proposições sobre a educação: a dos teóricos da educação, como os filósofos e os cientistas da educação (psicólogos, sociólogos, historiadores etc.) e a dos pedagogos, ou seja, a dos práticos-teóricos da educação. Nessas diferentes tendências, entretanto, há um caminho que leva a um objetivo comum, a melhoria do ensino. Ocorre que esse equilíbrio entre as duas perspectivas muitas vezes gera competição e novamente acirra a dicotomia entre a teoria e a prática. É preciso compreender que o ensino se dá no **entrelugar**, no espaço aberto, e tanto envolve a teoria como se revela na prática.

Se o ensino se dá no **entrelugar**, ele deve, também, contar com as singularidades. Soëtard (2004) tem trazido contribuições sobre a singularidade, quer do aluno, quer do professor. Ressalta que a ação pedagógica se dá entre pessoas situadas num tempo e lugar e que suas relações são atravessadas por uma cultura e pelas condições objetivas de vida dos sujeitos. Cada prática é única na sua singularidade, ainda que plural nas suas intenções.

Conceitos como teoria e prática, aprender e ensinar, saber científico e saber popular, saber específico da área e saber pedagógico e tantos outros conceitos que, se tornando dicotômicos, deveriam complementar-se, ao invés de tentar sobrepor-se. Contudo, essa condição requer investimento e cuidado, requer cautela. Superar dicotomias não significa uma síntese simplista. Aliás, essa pode ser uma armadilha que leve ao descrédito o saber profissional dos professores e contribua para a deslegitimação de sua função. Sendo a docência um ofício, a profissão docente e seu desenvolvimento requerem saberes profissionais. E essa condição, no dizer de Marcelo García (2009), constitui um elemento

fundamental para assegurar a qualidade de aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o campo da formação continuada de professores tem sido objeto de estudos e práticas, evoluindo na concepção de formação na perspectiva de uma aprendizagem autoral e situada. Estudiosos e organismos nacionais e internacionais têm colocado energias para discutir, pesquisar e propor alternativas de formação.

Em estudo da UNESCO (2013), foram listados temas críticos que emergem da situação atual da formação docente que apresentamos a seguir:

a) Escassa relevância e articulação da formação continuada. Essa condição, em parte, decorre do significativo número de professores a atender e dos custos associados a esta condição, somado à dificuldade de dispor de tempo para a formação dos docentes. Frente a esta realidade, há uma tendência em centrar em outras políticas como a avaliação de desempenho e os incentivos, desconhecendo que estas medidas não produzem efeitos massivos e imediatos.

Outros aspectos dessa dimensão são a descontinuidade e as políticas pontuais sem uma articulação, isto é, a ausência de programas coerentes e bem coordenados numa perspectiva de continuidade. No caso das Instituições Públicas, a cada mudança dos quadros diretivos, sejam estatais, sejam institucionais, há uma ruptura de planos e descontinuidade de ações, revelando perdas de energias e recursos.

b) Baixo impacto das ações empreendidas. Poucas são as ações de formação acompanhadas e avaliadas, o que acarreta um *desperdício da experiência*, usando palavras de Boaventura de Sousa Santos (2000). Os relatórios informam que, apesar das múltiplas atividades registradas, nas últimas décadas, em torno da capacitação e da formação dos professores, as análises informam um baixo impacto na aprendizagem dos estudantes, objetivo final da formação de professores.

Contribuem para esse fenômeno as formações generalizadas, que não levam em conta os contextos e as condições de trabalho dos docentes, desvinculadas das realidades das comunidades escolarizadas. Por outro lado, os estímulos estão mais ligados às certificações de progressão na carreira do que na aplicação das aprendizagens em contexto na aula. E, ainda, que são atividades, muitas vezes, de adesão voluntária, em período de férias, evidenciando uma baixa profissionalização.

c) Pouca consideração da realidade das instituições de ensino e da aprendizagem colaborativa. Em que pese o reconhecimento da eficácia da aprendizagem entre pares pelo impacto maior no cotidiano da escola e da universidade, a oferta ainda é

predominantemente centrada nas modalidades tradicionais de cursos, tantas vezes distantes das realidades vivenciadas pelos participantes.

Aprender observando a prática dos outros, intercambiar experiências, realizar reflexões conjuntas, ainda que já presentes nas práticas formativas, não são predominantes. Certamente, porque são estratégias artesanais que se distanciam dos grandes grupos e exigem recursos e tempos mais dilatados. Entretanto, as experiências revelam que o caminho eficaz caminha na direção mais clínica para garantir intervenções consistentes e adequadas aos contextos em que se situam.

e) Dificuldades para a regulação e para a pertinência da oferta da pós-graduação. As políticas contemporâneas estimularam a educação continuada através da pós-graduação, atrelando essa formação às progressões funcionais dos docentes participantes. Sem desconhecer a importância dessa política, não há evidências mais sistemáticas do seu impacto na qualidade prática do professor. Muitos desses cursos são pouco avaliados pela formação que oferecem, ou não têm, como objetivo, o preparo para a docência nos diferentes níveis de ensino. Muito menos tem havido um acompanhamento do seu impacto na prática do professor. Como os saberes da pesquisa são a espinha dorsal dos estudos pós-graduados, são desprezados os componentes da formação para a docência, central na aquisição ou modificação das práticas de ensino.

Os diagnósticos sobre o campo da formação de professores são importantes, mas só se completam com ações que tenham como pressuposto avançar na direção da melhoria dos sistemas, das universidades e das escolas.

É preciso estabelecer políticas consistentes e estímulos que promovam a participação dos docentes em atividades formativas. É fundamental ter espaços/lugares para que eles reflitam sobre suas práticas, aprendam a trabalhar em equipe, a pesquisar, a revisar a literatura da área e a participar, ativamente, de seu desenvolvimento profissional. Isso pressupõe um conhecimento das necessidades e uma diversificação da oferta formativa, incorporando tanto o desenvolvimento de competências e habilidades genéricas - autonomia, autoformação, compromisso, disposição para o trabalho colaborativo - como o domínio didático da sua área de ensino. Pressupõe, principalmente, uma profissionalidade responsável e comprometida com a aprendizagem para todos.

## **REFERÊNCIAS**

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/"aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática no currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.) *Temas de Pedagogia: Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-73.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade da contradição: um trabalhador da contradição. *Revista da Faeeba*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul/dez. 2008.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, set. 2013.
- DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TAUCHEN, Gionara; TREVISAN, Amarildo Luiz. Aprendizagem evolutiva na formação de professores: continuidade entre as certezas da ação e os acertos discursivos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 347-369, abr./jun. 2016.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 21-28, jul./dez. 2002.
- HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida?. In: HOUSSAYE, Jean *et al.* (Orgs.). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-45.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Orgs.) *Temas de Pedagogia. Diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.
- LORTIE, Dan. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.
- SOËTARD, Michel. Ciência(s) da educação ou sentido da educação? A saída pedagógica. In: HOUSSAYE, Jean *et al.* (Orgs.). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 47-69.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento. 2002.
- UNESCO. *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes em America Latina y el Caribe*. Oficina de Santiago/Chile. 2013.
- ZEICHNER, Kenneth. *A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas*. Tradução A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.