

PROFISSÃO DOCENTE: FORMAÇÃO INICIAL E A DICOTOMIA TEORIA-PRÁTICA

DAIANE SCOPEL BOFF

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO: Este artigo discute algumas enunciações dicotômicas sobre teoria e prática na formação inicial de professores que têm menos de três anos de docência. A partir de estudos sobre formação de professores e docência contemporânea, tais como os realizados por Fabris e Dal'Igna (2015), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), García (2010), Tardif (2012), Nóvoa (1991) e Imbernón (2009), em perspectiva hiper crítica, analisa-se como a discursividade que institui a centralidade da prática docente potencializa modos dicotômicos de ver a formação e de entender a docência. O material, produzido por meio da aplicação de questionário, via Formulários Google, constitui-se de narrativas de professores em início de carreira que desenvolvem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A analítica empreendida mostra que, embora os professores apontem um cenário de fragmentação formativa, esta é tomada como propulsora para o que chamamos de uma formação que se constitui ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Professor Iniciante. Dicotomia Teoria-prática. Fragmentação Formativa. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a formação de professores em início de carreira a partir de uma perspectiva que toma os primeiros anos de docência, em qualquer nível e modalidade de ensino, como anos de sobrevivência, uma vez que é nesse momento que os professores enfrentam inúmeras dificuldades e que muitos desistem da profissão (VEENMAN, 1984; HUBERMAN, 1993; GARCÍA, 2010; NONO, 2011). Não há um consenso sobre o que define um professor como iniciante. Muitos autores se baseiam no tempo de docência e defendem que os três primeiros anos são considerados os mais difíceis na profissão, descrevendo esse período como aquele “[...] em que o jovem tenta permanecer na profissão. Levando isso em conta, podemos dizer que o desafio do novato é se equilibrar entre deixar de ser aluno e começar a ser professor, aprendendo a ensinar” (ANDRÉ, 2013, n. p).

Muitas pesquisas problematizam o ingresso dos professores na escola (GARCÍA, 2010) e corroboram a ideia de um chamado *choque de realidade* (VEENMAN, 1984), referindo-se à situação que muitos docentes atravessam no seu primeiro ano de docência. Para Veenman, “[...] o primeiro ano se caracteriza por ser, em geral, um

processo de intensa aprendizagem do tipo ensaio e erro na maioria dos casos e caracterizado por um princípio de sobrevivência e por um predomínio do valor do prático” (VEENMAN, 1984 *apud* GARCÍA, 2010, p. 29).

A centralidade que a prática docente assume nas discursividades que constituem a docência contemporânea indica que a dicotomia teoria-prática é produtiva nesse campo, uma vez que parece operar separando tempos/espacos distintos – e valorando as diferentes aprendizagens, o que potencializa uma relação desconexa entre universidade e escola. Neste texto, procuramos dar visibilidade a algumas enunciações que falam do excesso ou da ausência de práticas docentes, da falta ou da abundância de teoria, por entender que essas enunciações, na docência de professores iniciantes, causam várias tensões e potencializam formas de ser docente e de entender dicotomicamente a formação e a própria docência.

Ao operarmos com teorizações do campo da formação de professores e da docência, a partir dos estudos realizados por Fabris e Dal’Igna (2015), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), García (2010), Tardif (2012), Nóvoa (1991) e Imbernón (2009), em uma perspectiva hiper crítica¹, procuramos, então, tensionar discursividades que reforçam e inscrevem a dicotomia teoria-prática como uma manifestação da própria natureza do mundo, para depois analisar como ela opera na constituição de um professor que entende que *se aprende a ser professor sendo*.

O material empírico da pesquisa², constituído de narrativas de 112 professores em início de carreira que desenvolvem a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas do Sul do país, foi produzido ao longo dos anos de 2018 e 2019, por meio de dois questionários on-line construídos via Formulários Google. Para este texto, foram selecionadas as narrativas que falavam da teoria e da prática docente no curso de formação inicial e na docência desenvolvida pelos professores.

O material, após descrito e organizado, foi analisado na sua positividade, como um *ditum* (VEIGA-NETO, 2011), considerando as recorrências e os silenciamentos que o constituiu. Além disso, as falas dos professores foram tomadas como narrativas, considerando que “[...] o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado. É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2011, p. 69).

Assumimos, neste texto, a docência como o exercício da ação de um(a) professor(a) que “no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes [...]” (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, n. p). Usamos também o conceito de experiência a partir dos estudos de Michel Foucault, especialmente as aulas proferidas em 05 e 12 de janeiro de 1983, publicadas na obra *O governo de si e dos outros* (FOUCAULT, 2010), além de conceitos da formação de professores.

Com Foucault, olhamos para a docência por meio de uma matriz de experiência, que se constitui na correlação de três eixos: o eixo da formação dos saberes, o eixo da normatividade dos comportamentos e o eixo dos modos de ser do sujeito (FOUCAULT, 2010). Esses eixos, que atuam na constituição do sujeito de forma interligada e com diferentes intensidades, fazem-nos entender também como se constitui historicamente

a experiência da docência. Com isso, tornamo-nos sujeitos docentes “pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 111).

Compreender a docência com essa perspectiva constitutiva oferece algumas possibilidades para o pensamento, em especial porque permite olhar para a docência, considerando as discursividades deste tempo, como experiência produzida no interior de uma cultura que dicotomiza teoria e prática e cujo itinerário se forja na complexidade do contemporâneo. Experiência essa que, além de dar sentido ao que se é, transforma o que se sabe, o que pode possibilitar também ser sempre outra coisa. Experiência como “forma histórica de subjetivação” (CASTRO, 2016).

Nessa significação, toda experiência se constitui a partir da correlação de três elementos necessários: um jogo de verdade, relações de poder e formas de relação consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 2010). Assim, tomada como experiência, a docência movimenta discursos que produzem formas de ser docente que não se dissociam “dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (LARROSA, 2011, p. 66). Dessa forma, os discursos, neste texto os pedagógicos, são produzidos na historicidade da educação, na contingência e na subjetividade, como acontecimento (FOUCAULT, 2012).

Neste artigo, usamos discurso como um “[...] conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2016, p. 131) e para o qual é possível “[...] definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2016, p. 143). Assim, com essas ferramentas conceituais, procuramos tensionar algumas discursividades dicotômicas que constituem a formação de professores, uma vez que entendemos que é pensando sobre aquilo que constitui a experiência da docência que se pode transformar a inquietude que a compõe em história e viver/construir outras histórias, menos universais, mais contingentes, que se abrem para a complexidade da vida e dos desafios que este tempo contemporâneo impõe.

TEORIA E PRÁTICA EM PAUTA: ENUNCIACÕES DICOTÔMICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No campo da formação docente, por exemplo, arrisco-me a afirmar que dentre as questões tidas como mais problemáticas está a discussão sobre as relações entre a teoria e a prática (VEIGA-NETO, 2015, p. 115).

Teoria e prática estão sempre em pauta na agenda educacional brasileira. No campo da formação docente, as discussões que envolvem essa temática parecem ser ainda mais potencializadas na medida em que uma vasta bibliografia é construída reposicionando e indicando possíveis articulações entre essas dimensões. O diagnóstico realizado no contexto da formação inicial e continuada, embora atualizado periodicamente pelos estudos desse campo, não é novo: “as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas” (GATTI *et. al*, 2019, p. 177). A dissociação entre teoria e prática e os significados atribuídos a essas dimensões quando se pensa a relação universidade-escola constitui, de forma recorrente, a problemática anunciada na formação.

Engendrados nas discursividades deste tempo, os significados de teoria e prática ressoam de uma racionalidade³ que concebe essas duas dimensões de forma polarizada e hierarquizada. Sob o abrigo do arco platônico, teoria e prática são entendidas como separadas e significadas segundo a manifestação da própria natureza do mundo. Nesse entendimento naturalizado, a dicotomia teoria-prática parece se consolidar e constituir a forma com a qual o mundo é lido e significado. Nas palavras de Trevisan:

A racionalidade de nosso sistema de crenças e valores, ou seja, a racionalidade ocidental, que dividiu o mundo em aparência e essência, corpo e alma, normativo e vivido, teoria e prática e demais binômios aparentemente irreconciliáveis, é baseada na suposição de um mundo mais permanente por detrás de um mundo mutável e aparente. Ela surgiu a partir do platonismo, recebeu reforço na filosofia moderna (epistemologia) e mais tarde no positivismo. Por isso, não é capaz de dar conta analiticamente da formação do professor no ambiente de complexidade dos novos fenômenos culturais (TREVISAN, 2011, p. 197).

O que observamos, no itinerário dos cursos de formação inicial de professores, é um deslocamento da dimensão teórica para a dimensão prática como forma de atender as complexidades que a docência contemporânea e o conhecimento exigem. Esse movimento, ancorado na legislação educacional, tem mostrado pouca potência para diminuir a distância entre esses dois supostos polos.

No cenário brasileiro, a discursividade que constitui a dicotomia teoria-prática é prescritiva e aponta sempre para a necessidade de articular – um pouco mais, um pouco menos – tais dimensões. Com isso, teoria e prática parecem materializar-se em espaços e tempos distintos da formação e, majoritariamente, têm sido tomadas como construtos cuja dissociação e interdependência são intuitivas em si mesmas – e de fácil manejo pelos futuros professores. Essa questão – que envolve as relações entre teoria e prática – permanece no centro do debate, (re)constituindo “um dos principais eixos articuladores da formação de professores nos cursos de licenciatura do Brasil” (TREVISAN, 2011, p. 197).

O mais recente documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação), propõe três dimensões como orientadoras para a profissão docente de todo o país: *conhecimento, prática e engajamento*. Os entendimentos associados à dimensão do conhecimento se coadunam aos significados de teoria, e são assim nomeados em apenas 4 inserções durante todo o documento.

A dimensão prática, por sua vez, é arrolada 64 vezes no documento, sendo significada, na maioria das vezes, no exercício profissional da docência. A centralidade que a prática docente assume na recente versão das Diretrizes Curriculares e na BNC – Formação parece se reatualizar quando comparada às diretrizes anteriores, mas continua a reforçar a dicotomia teoria-prática, potencializando a dissociação entre os

significados dessas dimensões e entre o que é feito nos cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior e o que é feito na escola de Educação Básica.

Construída na própria dicotomia, a articulação teoria-prática continua operando na formação de professores, por meio dos documentos orientadores, como princípio basilar:

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...] V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, [...] (BRASIL, 2019, p. 3, grifos nossos).

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: [...] VII - integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado, [...] (BRASIL, 2019, p. 4, grifos nossos).

Para ampliar a discussão sobre a forma pela qual a dicotomia teoria-prática constitui a docência do professor iniciante e como tem produzido significados para os diferentes conhecimentos que são construídos na formação inicial, trazemos excertos de uma pesquisa⁴ que analisa a constituição do professor iniciante dos anos iniciais do Ensino Fundamental (BAHIA, 2020), inscrita em uma pesquisa mais abrangente (FABRIS, 2018).

Nas falas dos professores, exemplificadas nos excertos selecionados, fica visível a centralidade da prática docente e o espaço destinado ao aprendizado da docência: a escola. Ao dizerem “percebo algumas dicotomias entre teoria e prática, uma vez que só se aprende a lecionar, lecionando” (PROFESSOR/A 24; QUESTIONÁRIO, 2018/2019), ou então, “a gente aprende a ser professor sendo, encarando, ouvindo, vivendo, fazendo escolhas, renunciando” (PROFESSOR/A 43; QUESTIONÁRIO, 2018/2019), ou ainda, “mas para constituir-se docente somente com a experiência do dia a dia” (PROFESSOR/A 41; QUESTIONÁRIO, 2018/2019), os professores mostram que a dicotomia teoria-prática, engendrada nas discursividades deste tempo, opera na docência do professor iniciante também separando em tempos/espacos distintos e valorando as diferentes aprendizagens, o que potencializa uma relação desconexa entre universidade e escola. A fala: “a realidade que a universidade nos apresenta é bem diferente da realidade de uma escola” (PROFESSOR/A 16; QUESTIONÁRIO, 2018/2019) materializa essa frágil conexão.

Essas discursividades, que potencializam a necessidade de uma formação permanente, sugerem que alguns conhecimentos que são ensinados no curso de formação inicial não encontram significação no exercício docente. Ao colocar a prática docente no centro da formação, como estratégia de enfrentamento aos desafios que a docência contemporânea impõe, esmaece-se também aquilo que é significado como teoria. O reforço a essa centralidade também fica marcado na legislação educacional:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: [...] VII - reconhecimento da escola de Educação Básica como *lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa*, [...] (BRASIL, 2019, p. 5, grifos nossos).

Art. 7º A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica, tem como princípios norteadores: [...] VIII - *centralidade da prática por meio de estágios* que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2019, p. 4, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que esse direcionamento essencializa a prática docente em si mesma, as narrativas dos professores iniciantes mostram ainda outra fragilidade, significada, em geral, na dimensão teórica: os conhecimentos específicos das disciplinas que são ensinadas na escola, tal como podemos ver nos excertos a seguir:

Nas aulas, pude aprender com os professores e livros a fazer várias reflexões sobre o sistema educacional. Porém, *pouquíssimas disciplinas me deram condições de exercitar minha prática*. Ou seja, *a graduação [em Pedagogia] pecou no conteúdo*. Cheguei à sala de aula e pensei: como vou ensinar História? Geografia? Arte? (PROFESSOR/A 16; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

Senti falta na formação sobre aprender, de fato, os conteúdos que são ministrados nos anos iniciais. Parece-me que a *universidade nega a existência dos conteúdos escolares*, uma vez que eles nunca me foram apresentados; nos são apresentadas questões sobre o currículo escolar, mas não é apresentada a grade curricular de turmas de 4º ou 5º ano para saber o que de fato é ensinado. [...] porque eu não sabia o que fazer, como fazer, o que ensinar. *Parecia uma coisa muito distante e muito difícil, pois eu não me lembrava daqueles conteúdos*, muitos não havia “visto” na faculdade (PROFESSOR/A 24; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

As narrativas dos professores apontam para a existência de lacunas na aprendizagem de determinados conhecimentos durante a formação inicial. O excesso de questões que envolvem os fundamentos da educação, da sociologia, da psicologia e da filosofia, entre outros, necessários aos desafios do exercício docente, mas não suficientes, também compõem muitas discursividades na formação do professor dos anos iniciais (NONO, 2011; GATTI; NUNES, 2009). Em seu estudo, Santos (2020) parece construir o mesmo diagnóstico: “as estruturas curriculares dos cursos de Pedagogia, de modo geral, apresentam uma diversidade disciplinar, sobrecarregada de fundamentos, e fragilizadas de práticas” (SANTOS, 2020, p. 28).

Nesse cenário de fragmentação formativa, reafirmado na fala dos professores iniciantes, é colocada no excesso ou na ausência de práticas, na falta ou na abundância de teoria, a frágil e problemática prescritividade para articular tais dimensões. “Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa” (GATTI, 2010, p. 1372).

Esse diagnóstico, bastante recorrente no campo educacional, nos impele a ir na contramão de uma racionalidade que celebra e naturaliza a dicotomia teoria-prática como uma verdade da formação e da docência, bem como nos provoca a entender e a enfrentar a dicotomia também na complexidade das relações que nos constituem como sujeitos docentes deste tempo. Ao advogar pelo fim da dicotomia, por meio de uma nova gradação no *espectro da teoria-prática*⁵, compreendemos que a alimentamos e damos força a ela. Consideramos usar, então, outras lentes, menos universais e mais contingentes, o que oportuniza ver que tanto a dimensão prática como a dimensão teórica estão presentes durante a formação docente, independentemente do espaço e do tempo em que o conhecimento é construído.

Isso reforça que, embora haja conhecimentos que são significados somente quando o professor assume uma turma em uma escola, é possível compreender a formação docente a partir da indissociabilidade teoria-prática, o que faz com que tanto os conhecimentos que são construídos ao longo do curso de formação inicial – específicos ou pedagógicos –, como os que são construídos no exercício da docência, sejam vistos na complexidade de suas significações e na potência de duas dimensões que não se separam: a teórica e a prática. Esse direcionamento compreende que:

[...] não há como dar qualquer sentido ao que se passa no mundo sem uma ou mais teorias que nos faça(m) compreender o que estamos observando, vendo, medindo, registrando. Em outras palavras: sem um esquema ou arcabouço teórico, isso que chamamos mundo das práticas — ou, simplesmente, práticas — não faz nenhum sentido e, assim, nem é mesmo observado ou visto e nem, muito menos medido ou registrado. Inversamente, se dá o mesmo: sem alguma experiência, algum acontecimento nisso que chamamos mundo das práticas, não há como pensar, formular ou desenvolver uma ou mais teorias (VEIGA-NETO, 2015, p. 131).

Esse entendimento permite projetar uma formação de professores que se preocupe com a prática profissional, mas também com os conhecimentos a serem ensinados na escola de Educação Básica, com os fundamentos dos diferentes campos do saber, bem como com as mediações didáticas necessárias, tudo isso tomado a partir da indissociabilidade teoria-prática. Assim, estaremos mais fortalecidos para adentrar e permanecer na escola contemporânea como professores que olham para os conhecimentos e para a vida sem dicotomias. Isso posto, é possível problematizar: que implicações um entendimento indissociável de teoria e prática pode trazer à formação de professores?

UMA FORMAÇÃO QUE SE CONSTITUI AO LONGO DA VIDA: ALGUNS MODOS DE SER DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

[...] o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma permanente metamorfose (LARROSA, 2016, p. 39).

A formação inicial de professores inscreve na docência formas de ver e de entender, dicotomicamente ou não, a profissão docente e os processos que nela se engendram. Ao mesmo tempo, a perspectiva indicada por Larrosa (2016), no excerto que abre essa seção, demarca o lugar da invenção, da transformação e da constituição de um sujeito que também se (de)forma ao longo da vida.

As discursividades sobre *o professor que aprende ao longo da vida*, evidenciadas nas narrativas dos professores iniciantes, demonstram que a subjetividade docente se constitui no desejo de continuar aprendendo, em uma postura que entende que, para ensinar, é preciso estar em permanente formação/aprendizado. Essa característica do professor em permanente formação é um elemento de subjetivação fundamental, porque permite problematizar o que os professores têm feito consigo mesmos, e a que enunciados eles têm se curvado, a partir do que é dito como verdade sobre docência e sobre formação, no contemporâneo.

As narrativas dos professores apontam, de forma recorrente, para a potência de uma formação permanente, que se amplia no exercício da docência e no decorrer da vida, tal como podemos ler nos excertos apresentados:

A busca constante pelo aprimoramento dos saberes e das formas de construção dele para melhor 'atingir' e impactar a aprendizagem é crucial. Não podemos instigar a aprender se não estivermos aprendendo e engajados nisso também como seres incompletos que somos (PROFESSOR/A 43; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

[...] eu procuro estar em constante formação, estar atenta às discussões e reflexões em relação à alfabetização, tanto na formação acadêmica quanto nos espaços não formais, me atualizar com os documentos específicos referentes ao meu trabalho, desenvolver metodologias diferenciadas para qualificar o trabalho que desenvolvo enquanto professora alfabetizadora [...]. (PROFESSOR/A 47; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

[...] acredito que o importante é nunca perder essa essência de professor iniciante, que está sempre disposto a melhorar e aprender (PROFESSOR/A 1; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

Ao traçar um panorama sobre as pesquisas realizadas no Brasil sobre professores iniciantes, a partir de dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação de 1966 a 2002, García (2010) já mostrava que o processo de se tornar professor é um contínuo de aprendizagens, indicando que os professores iniciantes necessitam "[...] possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes." (GARCÍA, 2010, p. 28).

Em relação a essa temática, Noguera-Ramírez (2011) mostrou que, para

compreender esse processo que torna a aprendizagem ao longo da vida uma verdade indiscutível na formação inicial e continuada de professores, é necessário fazer “[...] uma genealogia das condições de emergência para noções tão caras ao pensamento educativo atual: ‘sociedades de aprendizagens’ e ‘aprendizagens permanentes’” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 229). Com o autor, entendemos que esse exercício somente será possível olhando para trás, “[...] seguindo pegadas que levariam até as superfícies de emergência de nossos próprios conceitos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 229).

Em um breve processo de digressão, é possível ver que o conceito de aprendizagem teve sua expansão neste último século também possibilitado pelas chamadas psicologias da aprendizagem, e “[...] nos desenvolvimentos no campo do currículo, na difusão mundial da tecnologia instrucional e da tecnologia educacional nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre aprendizagem ao longo da vida, a sociedade da aprendizagem, o aprendiz permanente da década de 1990 [...]” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Assim, a aprendizagem, como processo e como resultado da ação educativa, torna-se um conceito-chave dos discursos pedagógicos durante o século XX. Essa perspectiva expressa a centralidade que a atividade do indivíduo começa a ter no processo educativo, o que também define as bases conceituais da chamada *sociedade da aprendizagem* (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

Essa aprendizagem ao longo da vida está intimamente ligada à disseminação e à expansão da governamentalidade liberal e neoliberal. Governamentalidade que tem como base *governar menos para governar mais*, isto é, uma “[...] forma de governar cujo fundamento é a liberdade, o interesse, a agência e a autorregulação dos indivíduos” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230, grifos do autor). Neste texto, utilizamos o entendimento de governamentalidade para problematizar os discursos que acentuam a centralidade da prática e esmaecem o percurso de formação inicial, no campo da Educação.

Assim, “podemos dizer que a aprendizagem é hoje a forma de governo pedagógico, governo não mais do cidadão, mas do aprendiz permanente, do *Homo discantis*” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230, grifos do autor). Com isso, é possível entender que esse “[...] aprender ao longo da vida, aprender a aprender é a divisa do governo contemporâneo. Nesses termos, estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagem ou cidades educativas” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Tal entendimento está ligado à era da aprendizagem como momento da história ocidental

[...] em que o indivíduo é obrigado a se comportar como um agente de sua própria conduta, como uma individualidade que tem seus próprios interesses particulares, potências para explorar e explodir, habilidades que aprender ou desenvolver, informação que você deve processar ou descartar, escolhas que você deve fazer de maneira oportuna se quiser ser bem-sucedido e feliz, ou pelo menos feliz [...] (NOGUERA-RAMÍREZ, 2013, p. 59-60).

Entendemos que essa lógica não está distante dos professores iniciantes. Ao explicitarem sua inserção na escola, as aprendizagens constituídas no exercício docente

são exacerbadas pelos professores iniciantes e inscrites em um contínuo desenvolvimento, também como forma de enfrentar as dificuldades nos primeiros anos de docência, como é possível compreender nos excertos:

[...] *o professor se profissionaliza muito na prática pedagógica*, pois eu me dou conta do que já fiz, daquilo que não deu certo, do que posso continuar a fazer, é um aprendizado constante (PROFESSOR/A 24; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

[...] *Ali aprendi "que eu tinha que aprender" eu tinha que olhar além* [...]. Nesse dia despertei para os diferentes "modos de" que eu ouvia falar quando estudava. Nesse dia comprei briga para defender a liberdade de expressão dos meus alunos. Nesse dia constitui parte importantíssima do meu "eu professora" *porque ali, eu aprendi na prática que a gente nunca para de aprender, independente da nossa posição ou grau de instrução. Ali eu entendi que eu sempre preciso estar atenta, disposta e inquieta pelo saber pelo conhecer, pelo ampliar pelo aprender* (PROFESSOR/A 43; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

[...] a cada dia busco saber *mais e estou em constante aprendizado* através dos cursos de formação e contribuições entre os colegas (PROFESSOR/A 22; QUESTIONÁRIO, 2018/2019).

Os entrelaçamentos discursivos visibilizados nas narrativas dos professores iniciantes mostram que, embora a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013) esteja sempre presente, ela assume significações distintas. Alheit e Dausien (2006), ao problematizarem o conceito de "aprendizagem ao longo da vida", afirmam que esse conceito permanece com problemas de definição e afirmam:

Que nós aprendemos durante toda a nossa vida, é evidente. Desde nossos primeiros passos e de nossas primeiras palavras até a nossa idade mais avançada, fazemos experiências novas, adquirimos novos saberes e novas competências. [...]. *Certamente aprendemos na escola e também na universidade e nos estabelecimentos de formação, mas mesmo nesses lugares instituídos de formação e de aprendizagem, o que aprendemos de verdadeiramente importante, frequentemente, não tem nada a ver com os programas oficiais*. Experimentamos situações, adquirimos habilidades, testamos nossas emoções e nossos sentimentos na "escola" mais efetiva que há: a "universidade da vida" (Field, 2000). [...]. Pouco importa se essa maneira de nos formarmos é trivial ou requintada: não podemos alterar o fato de que somos aprendentes "no longo curso" da vida (ALHEITI; DAUSIEN, 2006, p. 177).

Assim como os autores, não questionamos o fato de que somos aprendentes permanentes. Além disso, enfatizamos que a constante busca por aperfeiçoamento das práticas docentes é importante para professores em qualquer fase da carreira. Tal

entendimento também é discutido em pesquisas de grande abrangência nacional e internacional (IMBERNÓN, 2009; TARDIF, 2012; NÓVOA, 1991; GATTI *et al.*, 2019; entre outros).

Porém, o que procuramos evidenciar é que esses discursos que dizem da aprendizagem ao longo da vida se constituem também a partir de entendimentos dicotômicos sobre formação e docência, sobre teoria e prática, sobre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, sobre universidades e escolas.

Em nossa concepção, reafirmamos que tanto a dimensão prática como a dimensão teórica está presente durante a formação docente, independentemente do espaço e do tempo em que o conhecimento é construído, ou seja, em um entendimento indissociável de teoria e prática, tanto no curso de formação inicial, como no exercício docente do professor é possível consolidar, retroalimentar e produzir saberes para a docência. Saberes esses que, nas relações de poder a que estão submetidos, são “validados” ou não no exercício docente, potencializados ou esmaecidos, mas que não deixam de se constituir de teoria e de prática, de forma indissociável.

Ao entender que a docência se constitui de diferentes saberes, sejam os disciplinares, sejam os saberes da experiência (TARDIF, 2012), sem hierarquias, colocamos sob suspeita os discursos dicotômicos que são vistos como verdades na formação. Com isso, poderemos ver que “a dúvida constante, a crítica radical, a experimentação cuidadosa e a permanente releitura do que parece já dado e tranquilo demandam esforços em geral extraordinários; mas são quase sempre compensadores” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 163).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ordem do discurso (FOUCAULT, 2012) contemporâneo, a linguagem da aprendizagem (BIESTA, 2013) aparece com força nas narrativas dos professores iniciantes. Os entrelaçamentos discursivos visibilizados, em especial os que falam da relação universidade-escola, mostram professores iniciantes que olham para seu processo formativo, entendendo-o como incompleto, fragmentado.

A centralidade da prática docente, visibilizada tanto na BNC – Formação, como nos diagnósticos que prescrevem formas de articulação entre teoria e prática, constrói uma subjetividade docente que considera que um professor *só aprende a ser professor sendo*. Esse discurso fundamenta o entendimento de que os professores com mais tempo de docência são mais capacitados para exercê-la do que os professores iniciantes. Essas relações também reforçam o que as pesquisas têm chamado de *anos de sobrevivência* e de *choque de realidade*.

As relações de poder, saber e subjetivação evidenciadas nas narrativas e nas pesquisas legitimam o entendimento de que há lacunas da formação inicial de professores. Lacunas que são tomadas a partir de entendimentos dicotômicos de teoria e prática. Ainda que pese essa discursividade dicotômica, as lacunas parecem ser tomadas como propulsoras para a ideia de uma aprendizagem/formação para toda vida.

Ao problematizar neste texto algumas discursividades que inscrevem a formação de professores na dicotomia teoria-prática, apontamos para a indissociabilidade teoria-prática como uma maneira qualificada para olhar para a docência, os conhecimentos e a vida, considerando as complexidades deste tempo. Isso

porque entendemos que “junto com qualquer prática – ou, para dizer em termos mais técnicos: imanente a qualquer prática – existe sempre uma teorização, por mais obscura e indefinida que ela se apresente para os olhares menos acostumados com essas questões epistemológicas” (VEIGA-NETO, 2015, p. 118).

Nessa relação de imanência, mas também de contingência, entendemos que a experiência da docência é fabricada nas diversas relações consigo mesmo e com os outros, no espaço/tempo da universidade e no espaço/tempo da escola. Isso significa dizer que o professor se constitui como tal na tensa relação de alteridade, própria do caminho aberto de seu fazer docente, meio à constituição profissional edificada no contexto de sua atuação, nos saberes desse lugar e nas muitas versões de si.

Artigo recebido em: 20/08/2020

Aprovado para publicação em: 30/12/2020

TEACHING PROFESSION: INITIAL FORMATION AND THE THEORY-PRACTICE DICHOTOMY

ABSTRACT: This paper discusses some dichotomous utterances concerning theory and practice in the initial training of teachers who have less than three years of teaching experience. Based on studies on the training of teachers and contemporary teaching, such as those carried out by Fabris and Dal'Igna (2015), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), García (2010), Tardif (2012), Nóvoa (1991) and Imbernón (2009), the research analyzes in a hypercritical perspective how the discursiveness that establishes the core of teaching practice enhances dichotomous ways of seeing education and understanding teaching. Produced through the application of a virtual survey via Google Forms, the material consists of narratives of teachers who develop teaching in the early years of elementary school at the beginning of their careers. The analytics undertaken exhibits that, although teachers point to a scenario of formative fragmentation, it is seen as a propellant for what we call a formation that is constituted throughout life.

KEYWORDS: Beginner Teacher. Theory-practice Dichotomy. Formative Fragmentation. Initial Years of Elementary School.

PROFESIÓN DOCENTE: FORMACIÓN INICIAL Y LA DICOTOMÍA TEORÍA-PRÁCTICA

RESUMEN: En este artículo se analizan algunas enunciaciones dicotómicas sobre teoría y práctica en la formación inicial de profesores que tienen menos de tres años de docencia. Basado en estudios sobre formación de profesores y la docencia contemporánea, como los realizados por Fabris y Dal'Igna (2015), Gatti (2010), Gatti *et al.* (2019), García (2010), Tardif (2012), Nóvoa (1991) y Imbernón (2009), en perspectiva hipercrítica, se analiza cómo la discursividad que establece la centralidad de la práctica docente potencializa formas dicotómicas de ver la formación y de entender la docencia. El material, elaborado mediante la aplicación de cuestionario, vía *Google Forms*, consiste de narrativas de profesores en sus primeros años de docencia en los grados

BOFF, D. S., BAHIA, S. B. de M. H.

iniciais de la educación primaria. El análisis realizado demuestra que, aunque los profesores apunten a un escenario de fragmentación formativa, esta es vista como propulsora de lo que llamamos una formación que se constituye a lo largo de la vida.

PALABRAS CLAVE: Profesor Iniciante. Dicotomía Teoría-práctica. Fragmentación Formativa. Primeros Grados de la Educación Primaria.

NOTAS

1 - Inscrever uma pesquisa em uma perspectiva hipercrítica implica entendê-la como “uma *crítica da crítica*, que está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade. Nesse sentido, é uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – inclusive sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente” (VEIGA-NETO, 2011, p. 24).

2 - Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Instituição, pela Plataforma Brasil.

3 - A partir de teorizações foucaultianas, usamos o conceito de racionalidade entendendo-o como uma forma de pensamento que instaura e institui o indivíduo como sujeito do conhecimento e da ética. Além disso, entendemos que “toda forma de pensamento e conhecimento é, necessariamente, uma relação entre mente e coisa. Trata-se de uma relação sempre contingente que se estabelece entre aqueles que partilham social e culturalmente dos mesmos esquemas linguístico-conceituais – o que é trivial, dada a falta de ganchos no céu. Mas, além disso, trata-se de uma relação (também sempre contingente) que se estabelece entre cada um que pensa, conhece e diz e a coisa que é pensada, conhecida e dita” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 22).

4 - A pesquisa contou com apoio da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

5 - O *espectro da teoria-prática* é uma ferramenta analítica construída por uma das autoras para olhar as diferentes gradações que teoria e prática assumem ao longo do pensamento educacional brasileiro (BOFF, 2020).

REFERÊNCIAS

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.

ANDRÉ, M. A. A equipe gestora deve acolher e ajudar o professor iniciante. [Entrevista cedida a] Bruna Nicolielo. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 266, 1 out. 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/888/entrevista-com-marli-andre>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BAHIA, S. B. M. H. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada**. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BOFF, D. S. **O espectro da teoria-prática na docência em Matemática**: uma lente para pensar a formação de professores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165_d720538deb6e445da6b53b5a774f5f4d.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Trad. de Ingrid Muller Xavier. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FABRIS, E. T. H. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FABRIS, E. T. H.; DAL'IGNA, M. C. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**: Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-immune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

FABRIS, E. T.; DAL'IGNA, M. C. **Constituição de um éthos de formação no Pibid/Unisinos**: processos de subjetivação na iniciação à docência. Unisinos, São Leopoldo, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BOFF, D. S.; BAHIA, S. B. de M. H.

GARCÍA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. *et al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010, n.1.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 35-86.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016 (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOGUERA-RAMÍREZ, C. E. Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 43-60, 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162013000200003&script=sci_abstract&lng=es. Acesso em: 13 jun. 2020.

NONO, M. A. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: //TAVARES, J. (cords.). **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Formação de professores e a formação docente**. 1991. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SANTOS, M. J. C. Currículo, formação e políticas públicas. **REDE – Revista Diálogos em Educação**, Anicuns, v. 1, n. 1, jan./jun. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TREVISAN, A. L. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p.195-212, out./dez. 2011.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, 12, 147-166, 2010 Disponível em: <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/21226>>. Acesso em: 2 jun. 2020.

VEIGA-NETO, A. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./ jun. 2015.

DAIANE SCOPEL BOFF: Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS, Campus Caxias do Sul. Integra os grupos de pesquisa: GPMETA (IFRS) - Grupo de Pesquisa em Matemática, Ensino, Tecnologias e Aplicações e GIPEDI (UNISINOS) - Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2860-686X>

E-mail: daiane.boff@caxias.ifrs.edu.br

SABRINE BORGES DE MELLO HETTI BAHIA: Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Possui graduação no curso de Pedagogia - Licenciatura pela UNISINOS e graduação no curso médio de Teologia - Bacharelado pelo Seminário Teológico SDC/ES. É bolsista integral da CAPES/Proex, integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças - GIPEDI/CNPq e da Red De Inducción A La Docencia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2786-6854>

E-mail: sabrinehb@edu.unisinos.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).