

A formação de professores e o seu impacto para uma transformação da escola

Fabiane Lopes de Oliveira¹

<http://orcid.org/0000-0001-8617-6231>

Louise Lima²

<https://orcid.org/0000-0002-3042-8097>

Daniela Ferreira³

<https://orcid.org/0000-0001-5335-4337>

Ariana Cosme⁴

<https://orcid.org/0000-0002-8194-5027>

Resumo

A formação de professores é um tema relevante dada a oportunidade de que os docentes desenvolvam e assumam um papel de transformação social pelo potencial de oferecer aos estudantes, por um lado, os subsídios para viver na sociedade e, por outro, possibilitar aprendizagens culturalmente significativas, sob a perspectiva de saberes necessários para seu futuro. Sob esta perspectiva assenta o desafio de uma formação transformadora, a partir da díade teoria e prática, no intuito de aprofundar as possibilidades pelas quais o conhecimento poderá ser construído – na lógica de uma prática pedagógica inovadora - e como os professores poderão contribuir com sua atuação docente na produção do conhecimento. O desenho de investigação assenta num estudo exploratório, na perspectiva do paradigma fenomenológico-interpretativo, cujos dados recolhidos tiveram como base a realização de entrevistas com duas formadoras de Portugal e duas formadoras de Curitiba, que corroboram com as questões no que diz respeito à formação de futuros professores. Importante frisar que a problemática

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pedagoga. Professora da Universidade Federal de Goiás. E-mail: binaneoliveira@gmail.com.

² Doutora em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e investigadora na mesma universidade, Portugal. E-mail: louiselima@fpce.up.pt.

³ Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e Doutoranda na mesma universidade, Portugal. E-mail: danielaferreira@fpce.up.pt.

⁴ Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e professora da mesma universidade, Portugal. E-mail: ariana@fpce.up.pt.

apresentada diz respeito à configuração de uma formação, sob a intenção de relacionar as concepções da formação inicial com a reflexão sobre a ação prática e que no seu todo contribuem para a formação de professores. A análise das respostas das entrevistadas, sustenta a visão de que a formação inicial é salutar para que os futuros professores se vejam como transformadores sociais.

Palavras-chave: Educação, Formação de Professores, Teoria e Prática, Papel Social, Transformação Social.

Teacher training and its social role for school transformation

Abstract

Teacher training is a relevant topic given the opportunity for teachers to develop and assume a role of social transformation due to the potential to offer students, on the one hand, subsidies for living in society and, on the other, enabling culturally significant learning, from the perspective of knowledge necessary for its future. Under this perspective is the challenge of transforming training, based on the theory and practice dyad, in order to deepen the possibilities by which knowledge can be built - in the logic of an innovative pedagogical practice - and how teachers can contribute with their performance. teacher in the production of knowledge. The research design is based on an exploratory study, from the perspective of the phenomenological-interpretative paradigm, whose data collected were based on the realization of interviews with two trainers from Portugal and two trainers from Curitiba, which corroborate the questions regarding the training of future teachers. It is important to note that the problem presented concerns the configuration of training, with the intention of relating the conceptions of initial training with reflection on practical action and that as a whole contribute to the training of teachers. The analysis of the responses of the interviewees, supports the view that initial training is healthy for future teachers to see themselves as social transformers.

Keywords: Education, Teacher training, Theory and practice, Social role, Social Transformation.

Introdução

No século XXI, com a universalização da educação, disseminaram-se os saberes, com os processos prementes na sociedade da informação, que proporcionaram maior acesso a um conjunto de informações, em tempo real, e por todo o mundo, abrangendo um nível tão grande de pessoas em tão pouco tempo. Em coerência, esperava-se que estas mudanças ao nível da sociedade pudessem impactar nas oportunidades de sucesso por via de um processo de reflexão sobre o ensinar, o aprender e o avaliar (Cosme, Ferreira, Sousa, Lima, & Barros, 2020), em ambientes formais e informais.

Incorporada numa sociedade em mudança, este tal processo trouxe inúmeros desafios aos profissionais da educação, passando a exigir posicionamentos e reflexões sobre os caminhos aos quais a educação estaria prestes a seguir. Nos diferentes territórios educativos encontramos professores que alinham suas práticas ainda sob a lógica do paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) em que se entende o ato educativo como um processo de transmissão e depósito da informação (Freire, 2018). No entanto, o contexto em que se insere a sociedade atual indica a urgência necessária para que haja a busca de um sentido a uma educação mais aberta e próxima da realidade que desafia os alunos num exercício de superação constante.

Com esta necessidade, também encontramos professores que, numa visão e concepção oposta, entendem a educação como um processo dialógico em que o professor, os estudantes e o saber ocupem os três vértices do ato educativo (Houssaye, 1966) numa relação de comunicação, partilha e cooperação. A esta concepção denominamos paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010) e que integra a educação problematizadora defendida por Paulo Freire (2018) pois “é a partir do reconhecimento da valorização da qualidade das interações que acontecem no ambiente da sala de aula e a partir da relação com o patrimônio de saberes construído ao longo da história da humanidade que se constrói o conhecimento” (Lima, 2020, p. 17).

Cientes que os anseios da sociedade acompanham a necessidade de superar a visão fragmentada do currículo e da ação pedagógica, em dualidades, bem como o olhar sobre a formação inicial de professores, tais fatores acabam por emergir enquanto assunto ganha relevância e urgência. Tal fato se deve especificamente pela demanda crescente de formação solidificada, na qual o conhecimento e a transposição paradigmática entre o que se aprende, o que se ensina e como se avalia está cada vez mais questionada. Desta forma, o intuito do presente estudo está na perspectiva de relacionar a formação e o desenvolvimento profissional, a fim de atribuir maior significado na diáde ensino, aprendizagem e avaliação por via do entendimento do papel da escola.

Ao pensarmos para além da ação docente, mas também na sua formação inicial, indagamos: *como configurar uma formação teórico-prática, com vista a uma prática pedagógica inovadora, que permita a construção do conhecimento?*

Objetivamente, as categorias aqui trazidas se relacionam às práticas pedagógicas dos professores formadores que lecionam em disciplinas de teoria

e prática. Do mesmo modo, elas se relacionam com as concepções de formação inicial, do papel da escola e às práticas escolares, estabelecendo vínculo com a teoria que consubstancia a formação de professores.

Ao refletirmos sobre a questão colocada, reconhecemos a necessidade de suscitar o verdadeiro papel da formação do professor e a sua natureza, uma vez que existem desafios e possibilidades para que sejam diferenciadas e conhecidas as práticas educativas, o que poderá proporcionar um processo reflexivo, em busca de transformação (Day, 2001). Nesta lógica, a importância de desenvolvimento do professor proporciona a ampliação da aprendizagem sobre a sua prática, incluindo mudanças em pontos estratégicos da sua ação docente e, nesse caso, na superação de rotinas, em busca de criações de ideias que levarão o indivíduo ao encontro de sua autonomia e criticidade. Salientamos ainda que cabe a esse mesmo professor a capacidade de refletir, investigar e se apropriar de um pensamento crítico, que amplie a sua forma de se deparar com a sua prática docente (*Idem*).

Paralelamente, concordamos com Garcia (1999) quando este defende que a formação está vinculada com a competência profissional e, de certa maneira, faz da formação uma justaposição entre o que fazer e como fazer, sendo essa reflexão sobre a ação e que se traduz numa ação refletida que promove mudanças significativas. Assim, o professor passa a ser um articulador do processo de construção de conhecimento, atribuindo um maior significado e qualidade na formação e educação de seus alunos – sobretudo por via da comunicação – quando se assume enquanto interlocutor qualificado (Cosme, 2009). Esta concepção de professor implica o entendimento da importância do estabelecimento de relações que suscitam entre os estudantes e o patrimônio cultural, de maneira a promover tanto as aprendizagens quanto o desenvolvimento de outras competências que são esperadas.

Neste sentido, e ressaltando as especificidades de cada contexto, destacamos a importância que se tem na visão de como a formação pode ser colocada à serviço da educação. Para tanto, não devemos adotar um modelo padronizado, único, que não acolha a diversidade, fato que pode levar a uma simplificação do conteúdo trabalhado por Garcia (1999). Nesta perspectiva sublinhamos a necessidade de se refletir sobre um conjunto de princípios que proporcionam uma gama de aspectos a serem observados, quer sejam na visão das instigações, suposições, crenças, olhares dos professores e a sua formação, o ensino, o propósito da escola e outras (Zeichner, 1983).

Para isso, importa uma formação inicial que evidencie a interconexão com a reaproximação entre a teoria e a prática (Freire, 1998), a qual se apresenta como desafiadora aos futuros docentes para que estes consigam estabelecer relações de ensino, aprendizagem e avaliação significativas. E desta forma, a formação deve consistir num processo constante desenvolvido no corpo docente que está em estudo e aprimoramento de conteúdo, contextos e metodologias diferenciadas, proporcionando questionamentos que contemplarão um conhecimento e aprendizagem significativas (Behrens, 2007).

Assim, configura-se em uma forma de atuar na sociedade, na qual é preciso que tenhamos a visão da totalidade, pois há a necessidade de que seja pensada na utilidade dos conteúdos trabalhados na concepção do estudante – futuro docente – e que este esteja imbuído de competências teórica e também práticas: numa lógica que permita que suas ações e decisões pedagógicas não sejam realizadas na perspectiva de um ativismo cego, isto é, que não dialogue com os contributos teóricos (Freire, 2018).

Isto porque “o professor exerce um papel fundamental na efetivação de práticas de ensino em sala de aula, as quais deverão propiciar aos seus alunos os benefícios que o conhecimento pode oferecer. Para isso, é necessário que a formação de professores, inicial e contínua, promova uma profunda reflexão em relação ao próprio conhecimento” (Lima, 2020), bem como “aos seus processos de ensino-aprendizagem-avaliação e ao seu lugar no currículo” (*Idem*).

Estamos cientes de que, por um lado, compete a cada estudante – e futuro docente – a ampliação da sua perspectiva de profissionalização. Por outro lado, à instituição formadora é dada a função de orientá-lo para que amplie seu olhar, para fazê-lo capaz de enfrentar seus desafios, de modo que, ao refletir sobre o desempenho das suas ações, possa extrapolar a visão teórica, consubstanciando uma prática pedagógica que propiciem um olhar reflexivo e crítico, que proporcione um protagonismo, que, de acordo com Ariana Cosme (2011, p. 41)

[...] não pode ser dissociado, todavia, do conjunto de interações que se estabelecem no seio das salas de aula e das escolas com seus pares e professores, com as produções que aí se constroem e com o património de informações explicitamente validadas, de instrumentos e de procedimentos que na Escola são valorizados.

Cabe ao estudante, nesta visão, alçar seus voos e prospectar o destino a que se quer lançar. A profissão de professor está cada vez mais colocada em um patamar de alteridade, visto que suas atribuições e funções desempenhadas são contributos para a formação de uma sociedade que necessita estar mais preparada e ensinada na participação igualitária e útil. Requer de seus atores, um posicionamento firme, de responsabilidade e consciência do seu papel e do papel da escola na transformação social.

Mais uma vez sublinhamos a urgência na formação, na perspectiva de que cada vez mais temos discrepâncias sociais e culturais, que estão presentes tanto naqueles que buscam a formação de professores, quanto aos alunos que estão nos espaços educativos (Gatti, 2009). A influência dessa desinformação generalizada, trará na sociedade consequências que serão inimagináveis, no que tange a visão de mundo e de sociedade, além de comprometer a visão do cidadão que está em formação, prejudicando-lhes a visão crítica e reflexiva da sociedade em que estão inseridos – alunos e professores.

A formação de professores: sua importância e subjetividade

Com as constantes transformações e movimentos da sociedade, por via de um processo de globalização, percebemos que à escola, ao professor e à educação se reserva um grandioso desafio: contribuir na formação de profissionais da educação capazes de influenciar uma parcela da sociedade, no que diz respeito ao seu papel na construção de um lugar mais igualitário, justo e de oportunidades mais equânimes. Infelizmente este cenário parece cada vez mais distante, diante do que vemos nos retrocessos sociais, políticos e educacionais.

Confrontando tais desafios, questionamos: Os profissionais que estão em formação, quando chegam nos ambientes educativos possuem a força de mudar algo, a vontade de fazer diferente, se sentem realmente desafiados? A ausência do desafio e da vontade de buscar a inovação não poderão fazer destes futuros profissionais meros repetidores das teorias e das atividades que fizeram com eles, sem conseguirem perceber que cada grupo merece ter a sua particularidade levada em conta?

Estamos cientes de que a formação é “um processo de reflexão crítica sobre as experiências que se desenvolvem em sala de aula com o objetivo de contextualizar as ações docentes e atribuir sentido verdadeiro à teoria de

maneira que possa dar retorno à realidade” (Lima & Cosme, 2018) e, por isso, defendemos que a formação de professores contemple a necessidade dos docentes se assumirem como profissionais reflexivos. Nesta perspectiva, urge que os formadores aproximem a realidade à formação, oferecendo possibilidades para a construção de uma profissionalidade que (re)conheça o espaço educativo como promotor de maior inclusão e equidade.

Aqui importa nos interrogarmos sobre as racionalidades sob as quais uma formação poderá ser construída. Isto porque “uma conceção alicerçada na racionalidade técnica encara que o processo da ação docente está circunscrito à busca de soluções instrumentais previamente definidas, para responder às questões presentes ao longo do processo educativo” (Lima, 2020, p. 63). No entanto, concordamos com Cosme (2009, p. 206) quando argumenta que “não há, por isso, compromissos instrumentais prévios à ação docente, mas princípios reguladores desta ação que adquirem corporeidade através de intervenções concretas, com sujeitos concretos e em contextos concretos”.

É sob esta lógica que o olhar da prática precisa estar presente no formador em diálogo com os estudantes, correndo o risco, caso isso não aconteça, que o estudante não consiga relacionar a teoria na prática porque “quem ‘tem prática’ vive num mundo onde percebe indícios que outros não verificam, dispõe de pontos de referência e de um leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos” (Charlot, 2000, p. 63). É neste ponto que se situa a temática das entrevistas realizadas na investigação subjacente a este artigo: *Estariam e a teoria e a prática em diálogo, como um locus convergente, ao longo da formação do futuro professor?* Nesta perspectiva, concordamos com Gatti (2009, p. 90), de que “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região”.

Sobre o olhar dos formadores, Gatti (2013-14, p.35-6) nos mostra que

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. Da Tailândia à França, do Chile aos Estados

Unidos, Inglaterra, Colômbia, Suécia, Finlândia, Nigéria, Argentina, Equador, entre tantos outros, medidas vêm sendo tomadas nas duas últimas décadas no sentido de formar de modo mais consistente professores em todos os níveis e de propiciar a esses profissionais carreiras atrativas. Podemos dizer que essa preocupação se tornou mundial. No entanto, quanto à formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica [...]

O desafio é ao mesmo tempo instigante e perigoso, pois o formador precisa desenvolver um potencial em si, que seja irradiado nos seus estudantes, e que desta forma, possamos ampliar nossa visão no que tange o papel de transformadores e exemplos aos estudantes, que serão futuros profissionais da área da educação.

Um olhar importante acerca desta questão é visto em Kilpatrick (2011, p.62), quando argumenta que “nosso dever é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente”. Esta questão será possível quando os formadores conseguirem desenvolver sua relação de ensino-aprendizagem-avaliação teórico-prática, levando em consideração o seu aprendente e desta forma, contribuindo para que este se torne alguém empoderado, no sentido real da educação, sabendo que sua condução e sua forma de agir poderão contribuir para a sociedade (Freire, 2017).

Contudo, *como poderíamos viabilizar uma formação para a construção de uma profissionalidade assente na reflexão?* É necessário ampliar o olhar para compreender que esta construção requer uma mudança paradigmática mais profunda. Neste sentido, o currículo de quem está sendo formado para se tornar um professor precisa também sofrer modificações, adequações, para dar conta às demandas reais e pujantes. Nesta visão, Gatti (2009) nos mostra que é preciso realizar adequações nos currículos de formação de professores, para que estes possam chegar próximos da realidade educativa e desta forma, contribuir para seu desenvolvimento.

Na perspectiva de Flores (2004, In: Moraes, Pacheco e Evangelista, 2004), o que se fala sobre a formação de professores é a proposta de reflexão sobre tudo o que incide na vida acadêmica, que se tornará prática para os

educadores em formação, perpassando muito mais do que os conteúdos contidos nas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, “[...] falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e reflectir sobre o que significa *ser professor* num determinado contexto” (Flores (2004, p .127 In: Moraes, Pacheco e Evangelista, 2004). Isto implica ampliar a responsabilidade do formador, transitando de uma ação assente na mera transmissão de modelos prontos e pré-definidos, como defende a racionalidade técnica, para algo que estará sendo construído, sob a perspectiva de que os locais são diferentes, incidem de maneira diferente na vida dos alunos e dos formandos, e não pode ser o formador o único que dará essa direção, na perspectiva da racionalidade democrática (Cosme, 2009). A visão de tal realidade se apresenta inerente à prática que o educador em formação conseguirá perceber e delinear como sendo a sua própria prática, pois o *ser professor* é um processo, é um *estar sendo constituído* (Day, 2001).

Por isso, importa que a formação esteja atrelada “ao domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos” (CITAR, ANO) para que “a sua posição enquanto professores lhes confira um certo grau de autonomia” (CITAR, ANO, p. 21). Esta visão de profissionalização, misturando-se com saberes e conhecimentos, são elementos constituintes do professor e estes precisam estar em evidência ao longo da sua profissão docente. Isto implica ir além da visão cientificista e, ao mesmo tempo, elaborar uma visão que não contemple somente a prática como elemento fundante.

Estes fatores agregados são importantes na formação: cultura científica, atrelada a uma teoria que subsidie a sua atuação docente e a habilidade estratégica, que irá interagir nos processos práticos da atuação. Neste sentido, a formação necessita dar suporte desde o seu fundamento até quando o profissional já conta com sua liberdade de cátedra, por meio de suas opções e decisões pedagógicas que poderão extrapolar a visão fechada e limitante de um currículo.

Os temas discutidos são de grande importância na configuração do ser em construção profissional na educação e precisa acompanhá-lo ao longo do seu desenvolvimento, sob o risco de, no decorrer de sua trajetória docente, privilegiar a teoria em detrimento da prática ou vice-versa. A visão teórico-

prática precisa ser relevada não somente na formação do professor, mas também (e sobretudo), na sua vida profissional.

A visão dos formadores: a busca por uma visão de formação mais ampla

Buscar a reflexão da teoria e da prática na formação de professores e perceber como esta se configura, necessita da busca e do olhar dos formadores que estão à frente desta construção. Nesta perspectiva, buscou-se fazer entrevistas semiestruturadas com formadores de duas realidades diferenciadas. Desta maneira, traz-se aqui um recorte da fala de quatro profissionais, oriundos de diferentes instituições de ensino, portuguesas e brasileiras. De início, percebe-se que nas suas falas transparecem questões pertinentes e em consonância com que se busca neste artigo.

Destacamos, a partir das categorias de análise, o conteúdo transcrito e analisado. Optamos por referenciar cada formador por um número, assim, temos a designação F1 e F2⁵ referem-se a profissionais de duas universidades de Portugal – das cidades de Braga e Lisboa, respectivamente - e os formadores de F3 e F4⁶ são do Brasil, mais especificamente, de Curitiba. Levando em consideração o aspecto da atuação docente, é importante ressaltarmos que ela segue a lógica dos locais de que fazem parte os entrevistados/formadores.

Na perspectiva do contexto português, notamos uma reflexão tanto acerca da importância da formação para contribuir com a construção de profissionais reflexivos; quanto dos professores reconhecerem a importância dos contributos teóricos disponibilizados em contexto de formação para o diálogo com a prática, como demonstram as falas das formadoras F2 e F1, respectivamente:

⁵ **Formadora 1 – F1:** A Instituição da qual faz parte é uma universidade localizada em uma cidade de Portugal, Braga. **Formadora 2 – F2:** A instituição na qual esta formadora desenvolve seu trabalho é uma Escola Superior de Educação situada em Lisboa. Em Portugal, uma Escola Superior é uma instituição que se assume enquanto espaço de formação inicial e de mestrado, e que embora se desenvolva fora do espaço da Universidade, busca o aprofundamento da área da docência.

⁶ **Formadora 3 – F3:** O espaço profissional no qual esta formadora se insere é uma IES de Curitiba, privada, que atende um grande público de estudantes. **Formadora 4 – F4:** Esta entrevistada desenvolve seu trabalho numa Universidade Pública de Curitiba, a qual se apresenta com um currículo diferenciado das demais instituições presentes nesta cidade: Além de ter um ano a mais para a formação, acaba por responsabilizar os estudantes pelas suas escolhas.

“Eu diria assim, em Portugal a função ainda está qualificada, outros escolhem, não está assim tão mal e a imagem que os profissionais têm é de competência de profissionalidade. Eu acho que a esse nível, os educadores são orgulhosos da sua própria profissão. Eu acho que aqui nós temos que trabalhar muito no sentido de criar oportunidades para que eles tenham de facto vários contributos. Para saberem que no processo de formação eles sejam capazes de construir saberes, competências, conhecimentos, saibam o que se passa à nível de investigação [...] sejam capazes de perceber que é possível transformar os locais, as escolas, que é possível criar mais possibilidades no espaço da escola, que é possível fazer um trabalho que favoreça as crianças, as famílias e os próprios professores. Eu acho que nós devemos apostar numa formação de qualidade que com muitos desafios consiga capacitar os futuros educadores para chegarem aos contextos e no terreno e serem capazes de confrontar a realidade e aquilo que sabem com as competências que construíram, aquilo que a investigação vos diz para poder, de alguma forma, dar alguma resposta e transforme. Aqui a grande questão é a qualidade da formação, continuamos a ter caminho para percorrer, para melhorar a qualidade daquilo que fazemos. Sobretudo, teremos bons profissionais, quando eles forem capazes de tomar decisões refletidas nos contextos”. (F1)

“[...] a escola tem uma grande tradição na formação de educadores em Portugal e internacional também. E a este nível a escola teve sempre uma grande preocupação que os alunos tem que conviver do que é a infância e a importância do seu papel no currículo de educadores, e as especificidades da formação. [...]” (F2)

As formadoras F1 e F2 refletem a partir das práticas desenvolvidas ao longo da formação, em que ambas as visões concordam que a atuação docente, quando observada pelo aspecto da formação, visa à articulação de diferentes elementos construídos ao longo do curso. O olhar sobre o ensino, sobretudo na formação inicial do futuro profissional da educação, é um aspecto que merece cuidado aprofundado. Isto porque “estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais (e este mais é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa” (Nóvoa, 2002, p. 27).

Neste sentido, tal questão nos remete à visão de que as informações precisam ser transformadas em conhecimento e que estes devem ser mobilizados para configurarem aprendizagens significativas. Com eles, os

estudantes poderão desenvolver uma maior conceituação e reflexão sobre a prática. Poderão, desta forma, estar imbricado na própria prática e, assim, apropriar-se dela.

Uma das formadoras brasileiras, F4, salienta que há uma difusão de olhares sobre a formação inicial, que por apresentarem uma segmentação nas disciplinas, correm o risco de segmentarem a própria compreensão em detrimento da construção de uma unidade dialógica entre o conhecimento do conteúdo específico, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo (Shulman, 1986, 1987), como se pode observar de seguida.

“[...] Bem, acho que muitos programas oferecem, inclusive o nosso, programas curriculares do curso de Pedagogia e a gente parte de uma dificuldade que é o fato de diferentes disciplinas discutirem um pouco esse objeto, mas de forma não integrada [...] E fazer essa integração dos professores que trabalham com essas disciplinas de fundamentos, das práticas educativas que vão acontecer ali. Nem sempre é algo rotineiro ou fácil ou algo que se faça com frequência. Então acho que é discutir esse sujeito, discutir as relações que esse sujeito tem e as suas culturas. A segunda coisa que é bastante importante é o currículo, é abrigar, ter dentro da sua grade, um número grande de disciplinas e de carga horária.”. (F4)

Nesta perspectiva, concordamos com Moraes (2015, p. 147)

[..] a quase totalidade dos autores advoga por uma didática crítica, socialmente comprometida, voltada para a compreensão e a análise da realidade social na qual a escola está incluída, pautada, portanto, na dialética, na visão do aluno como ser concreto, historicamente situado, contextualizado, bem como na percepção do ensino como difusor de conhecimento e oportunidade de reelaboração crítico, sendo o professor o mediador entre os alunos e os conteúdos ministrados.

A atuação docente se encontra atrelada à visão de mundo que os futuros profissionais terão quando ingressarem nos espaços educativos, bem como quanto à forma de conduzir os processos formativos, com o intuito de integrar a formação à prática, ou seja, a teoria com a prática educativa.

É importante frisar que os cursos de formação buscam caracterizar tal formação na medida em que os estudantes participam da realidade escolar e desta retiram questões que poderão ser problematizadas e, posteriormente, intensificadas, de acordo com seu olhar e discernimento, no sentido teórico. Isto porque, “para responder coerentemente aos desafios que emergem desse cenário, enquanto espaço fértil, a formação de professores deve contemplar a discussão e a vivência sobre os processos subjacentes à ação docente” (Lima, 2020, p. 64). Ultrapassar limites teóricos, trasladando-os para o sentido prático é o grande desafio da formação inicial, que consubstancie a atuação docente.

Quanto a relação teoria e prática, as formadoras trazem alguns pontos interessantes. É importante frisar que os olhares das formadoras buscam uma natureza comum, que converge para a visão da importância de uma formação que prime não só pelo aspecto teórico, mas que também a prática esteja consubstanciando a formação dos futuros profissionais. Um não pode estar desconectado do outro. A visão da *práxis* aqui é o fator de ligação de uma formação voltada pela responsabilidade da formação e futura ação docente.

Por isso, importa que essa teoria seja apoiada por processos de investigação nos espaços das escolas de forma a que se possa refletir sobre a intenção do ato pedagógico. Acreditamos assim que é esta relação dialógica entre teoria e prática que permite “a (re)configuração da ação docente, uma vez que a reflexão e a compreensão crítica do que implica o nosso “fazer”, fornece-nos a oportunidade de alterar a nossa ação. É assim que a teoria se constitui como meio para a sistematização de um conjunto de contributos. Estes podem proporcionar a reflexão crítica dos docentes sobre a própria prática, a partir do confronto de experiências e suas interpretações, articulado aos resultados de investigações” (Lima, 2020, p. 64)

Nesta mesma visão, a formadora F3 traz a seguinte perspectiva:

“[...] ainda não está bem assimilada, é a teoria e a expressão dessa prática que tem essa articulação. Precisa tomar a consciência de que fazer educação, ter um curso de pedagogia, não é só “posso estudar pouco”, e sim “eu tenho que estudar muito, porque eu sou conhecedor de criança”. E aí não é “eu conheço a criança” outro aspecto que é o aspecto do desenvolvimento e aprendizagem e dos aspectos negativos da formação inicial é ainda o engessamento, do currículo. [...] porque tem uma maturidade intelectual nessa relação. Então, sabe lá o que

“você aprendeu, o que você está retomando, porque aí me parece que poderia ser uma alternativa da gente fechar melhor a questão da formação inicial”. (F3)

Nesse ponto, podemos levantar a hipótese da carência do aspecto reflexivo na formação. Este ainda se mostra de forma utilitarista, na perspectiva da racionalidade técnica, e busca impor modelos de formação na prática docente. Então, o que precisamos salientar é que não é mais possível termos um modelo de formação pronto, formatado, que menospreze a realidade dos educandos, e que acabe por fragmentar o quadro formativo, sob o risco de que cada um deles demonstre um olhar sobre o aspecto que considera mais importante, sem com isso ter o olhar do conjunto, em diálogo.

A díade teoria e prática é algo que permeia a visão da formação. Uma não pode vir dissociada da outra. Elas se configuram como algo ligado à formação integral do professor. Na visão de Freire (1997, p. 130), percebemos que “a desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização do *falar com*”. Nessa fala, é importante levarmos em consideração que a díade na formação baseada na teoria e prática traz benefícios para todos os envolvidos, quer seja pela visão mais ampla dos aspectos teóricos relevantes, quer seja pela forma consubstanciada na prática, que orienta e legitima a teoria.

Desta maneira, a fala das formadoras brasileiras com relação à problematização, reflexão, espírito investigativo e pesquisa acaba por ampliar o olhar formativo de que é preciso ir além da visão teórica.

Por sua vez, a formadora F2, ao fazer a sua contribuição, traz outra questão de grande relevância. Agrega a teoria das abordagens que se mostram mais próximas da realidade do estudante, para que seja possível a articulação entre a teoria e a prática.

“O que eu procuro fazer é esta ligação sempre. Focar nessas abordagens contemporâneas que fazemos por unidade curricular, fazemos isso em XXX desde 1994, mas começamos antes com o Projeto Infância em 1992 e que eu fazia já nos EUA também, onde lecionava essas unidades curriculares. [...] Como é que eu adapto, como eu contextualizo neste contexto específico, nesta cultura e com a nossa legislação? Procuro sempre fazer estas ligações porque acho isso importante. Eu penso que

isto coincide muito com o tempo em que eles estão fazendo as práticas. Principalmente neste último ano, em que ficam um pouco assustados porque há uma consciência de responsabilidade que tem para o futuro. E é uma grande responsabilidade, e eles tomam realmente consciência. Realmente é uma missão muito grande no curso quanto o contexto da prática e eles percebem o papel deles com a criança, com as famílias, com a comunidade e o impacto que isso têm com o futuro em termos sociais. E aí eu acho que eles começam com esse primeiro choque que assusta um pouco para depois perceberem que realmente precisam e que a formação aqui é o início, que é uma longa etapa ao longo da vida”. (F2)

Nesta visão, a essa formadora nos mostra que a tomada de consciência dos estudantes torna muito importante a visão de mundo que estes têm e as que adquirem, ao longo da formação. Nesta perspectiva, a formadora destaca a noção da responsabilidade que desperta nos estudantes, quando estes se envolvem na teoria e na prática e se defrontam com a profissionalização e sua possibilidade de se tornar efetiva.

Contudo, a professora-formadora ressalta que a tomada de consciência dos estudantes se dá pela necessidade que eles demonstram e verbalizam, por uma formação continuada ao perceberem que na formação inicial não se consegue o aprofundamento teórico necessário que a prática exige do profissional da educação. Mesmo ao ressaltar as abordagens teóricas, é visível que a preocupação levantada pelos futuros profissionais os instiga a ir em busca de teorias que subsidiem a sua prática. A responsabilidade dos estudantes, na fala da formadora, abrange também a relação dos contextos sociais, familiares e culturais. Tais questões estarão presentes na prática, pois elas se efetivam na prática docente cotidiana.

No que tange à perspectiva da formadora F1, podemos observar:

“Eu penso que o trabalho aqui na fase inicial é desafiar os alunos fazerem esta ligação e a procurar novos olhares, estudarem os conteúdos do ponto de vista de questionamento, se trata também de ver como é que organizamos nossas próprias docências, como é que eu organizo meu processo de ensino, das metodologias dos processos. Se eu quero um educador que convide os alunos a participarem que sejam de facto capazes de negociar com as crianças, que sejam abertos, eu tenho também no próprio processo de formação abrir aqui alguns

canais e criar desafios, fazer a ligação entre teoria e prática, novos olhares de questionar o que de facto estão aprendendo, de implementar, no sentido de compreender alguns acontecimentos e de ajudar a entender algumas ocorrências, é uma questão que tem que ser pensada desde o início. Tem que estar na intencionalidade dos professores que estão desde o início no processo de formação”. (F1)

A visão da formadora F1 nos coloca diante da responsabilização das ações docentes, quanto à teoria e à prática, que trazem o desafio da inserção da profissionalização, visto que para ser um educador, é preciso estar aberto aos olhares dos estudantes. Isso exige transpor obstáculos para ir em busca de respostas. A estes desafios e obstáculos, podem ser incorporados os problemas, ou o que chamamos na educação, a situação problema, que visa instigar os alunos a irem em busca de possíveis soluções.

Nesta perspectiva, Schön (2000, p. 16) nos aponta:

Quando um profissional define um problema, ele escolhe e nomeia os aspectos que irá observar, [...] Através de atos complementares de designação e concepção, o profissional seleciona os fatos aos quais se ater e os organiza, guiado por uma apreciação da situação que dá a ela coerência e estabelece uma direção para a ação. Assim sendo, a definição de problema é um processo ontológico – nas palavras memoráveis de Nelson Goodman (1978), uma maneira de apresentar uma visão de mundo.

Sobre este ponto de vista, o problema conjuga os saberes dos futuros profissionais, quando este se desloca da zona de conforto das práticas mecanizadas e busca novas experiências, olhares e saberes, que irão além dos convencionais. Desta forma, romper com padrões previamente estabelecidos oportunizará o olhar mais amplo e complexo das relações educativas.

Os formadores trazem questões valiosas, quando demonstram, a partir da sua própria formação inicial e de seu desenvolvimento profissional, bem como do espaço educativo em que atuam, a visão e a concepção de educação, de mundo e de que tipo de proposta pedagógica defendem e praticam. Esta visão é importante, pois acaba por demonstrar como a influência do seu olhar irá abranger os estudantes em formação, visto que os formadores, de certa forma, tornam-se modelos para seus alunos. Assim, é importante ressaltar que a maneira pela qual os formadores agem é determinante na formação de seus

futuros profissionais. Mais que isso, é a forma pela qual, os estudantes agirão nas suas práticas docentes, determinando sua ação pedagógica sobre as questões que serão feitas.

Considerações finais

No que diz respeito à relação estabelecida entre a teoria e a prática na formação inicial, podemos observar que os formadores consideram a importância destas questões. Contudo, os estudantes, sujeitos desta pesquisa, nem sempre conseguem observar tais questões de maneira ampla e acreditam que isso é uma das falhas da formação. Vale destacar que os formadores trazem a consciência da importância desta questão a ser desenvolvida, com relação à teoria e à prática, referente às ações docentes dos futuros profissionais. Eles as colocam como algo a ser vivenciado, produzido, sentido e, acima de tudo, incentivado. Os estudantes precisam sentir a necessidade de fazer a conexão da teoria com a prática. E tal necessidade, muitas vezes não é observada no campo educativo, espaços em que os estágios, por exemplo, são desenvolvidos, pela falta de relação que os estudantes deixam de estabelecer.

Desta feita, o papel do formador é fazer esta ponte teórico-prática, para que os estudantes compreendam que a teoria é consubstanciada pela prática, e esta existe para que a comprovação teórica seja efetivada. Este é um preceito que precisa estar presente nos cursos de formação inicial para a formação do futuro profissional da educação. Tal questão está presente nas falas dos formadores, o que demonstra que esta questão é relevante para a discussão.

Por fim, assumem que se impõe uma dimensão mais reflexiva sobre as próprias práticas, num processo dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (Freire, 1997; Schön, 1997), para a construção de outras possibilidades profissionais.

Referências

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In *Revista Educação*/ Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação da PUCRS. – Vol. 29, n. 1. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BOAVIDA, João. Que fundamentos para uma educação em tempo de crise? In. FORMOSINHO, Maria. BOA VIDA, João. DAMIÃO, Maria Helena (orgs.). *Educação: perspectivas e desafios*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria* (B. Magne, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSME, Ariana. Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In. ENS, Romilda Teodora. BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat, 2011.

COSME, A., FERREIRA, D., SOUSA, A., LIMA, L., & BARROS, M.. *A avaliação das aprendizagens: Propostas e Estratégias de Ação - Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora, 2020.

COSME, Ariana. Ser professor: *A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic, 2009.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FLORES, Maria Assunção. Dilemas e desafios na formação de professores. In. MORAES, Maria Célia. PACHECO, José Augusto. EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2004.

FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 3.ed. Porto: Edições Afrontamento, 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP* - v. 1, n. 1, p.90-102, maio/2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo; PRYJMA, Marielda. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In. PRYJMA, Marielda (org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: UTFPR, 2013.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma sociedade em transformação*. Petrópolis: Vozes, 2011.

LIMA, Louise; COSME, Ariana. Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na Educação. *Revista Intersaberes*, v.13, n.28, p. 65-76, 2018.

MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1993.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua Formação* (pp. 77 - 91). Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v.15, n.2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRINDADE, R., & COSME, A. *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 29 ago. 2020

Aceito em: 20 set. 2020