

CONTRIBUTOS AO DEBATE TEÓRICO NO CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONTRIBUTIONS TO THEORETICAL DEBATE IN THE FIELD OF TEACHER TRAINING

Klinger Teodoro Ciríaco¹

<https://orcid.org/0000-0003-1694-851X>

Resumo:

Descrevo, neste artigo, algumas reflexões acerca da experiência de docência, especificamente no campo da formação de professores em cursos de licenciaturas com o objetivo de contribuir para o debate teórico-metodológico da área. Para este fim, recorro a um ensaio reflexivo sob minha autoria, o qual fora objeto da prova escrita do Concurso Público para Ingresso na Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD – junto à Faculdade de Educação – FAED, bem como proposições expressas em minha tese de doutoramento em educação, defendida em 2016. O tema gerador do texto abrange aspectos dos "*Pressupostos teóricos e práticos da ação docente*" em uma relação direta com processos de ser professor/a. O contributo central reside na possibilidade de levantar o debate acerca da temática e de como a "Didática" representa papel fundamental ao componente curricular do lugar das práticas pedagógicas na formação e do desenvolvimento profissional de professores/as na Universidade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: Formação de professores; Pressupostos teóricos e práticos; Didática; Desenvolvimento profissional.

Abstract:

In this article, I describe some reflections on the teaching experience, specifically in the field of teacher training in undergraduate courses with the aim of contributing to the theoretical-methodological debate in the area. To this end, I use a reflective essay written by me, which was the subject of the written test of the Public Competition for Entry into the Higher Education Career at the Federal University of Grande Dourados – UFGD – at the Faculty of Education – FAED, as well as propositions expressed in my doctoral thesis in education, defended in 2016. The generating theme of the text covers aspects of the "Theoretical and practical assumptions of teaching action" in a direct relationship with processes of being a teacher. The central contribution lies in the possibility of raising the debate on the topic and how "Didactics" plays a fundamental role in the curricular component of the place of pedagogical practices in the training and professional development of teachers at contemporary Brazilian universities.

¹ Professor Adjunto do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas (DTPP) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar), São Carlos/SP, Brasil. E-mail: klinger.ciriaco@ufscar.br

Keywords: Teacher training; Theoretical and practical assumptions; Didactics; Professional development.

INTRODUÇÃO

Se as coisas são inatingíveis ...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas (Mário Quintana, 1951).

Início este texto com a epígrafe do poeta Mário Quintana, a quem me refiro para tentar, analogicamente, construir um diálogo entre o praticado, o possível e o necessário no campo educacional e na prática educativa (Zabala, 1998). Os fundamentos teóricos e práticos da ação docente, apesar das inúmeras discussões no meio acadêmico, carecem de um olhar para as "estrelas" do caminho percorrido e ao ainda inalcançável/inatingível na formação de professores/as: a relação entre a teoria e a prática.

Retomando as palavras de Quintana, no propósito deste artigo, "*que tristes os caminhos*" se não fossem a presença de alguns elementos da história da Didática e da Formação de Professores/as para o repensar das teorias/metodologias no sentido das ações da "*presença distante*" dos pressupostos que deveriam reger a educação, enquanto prática social, no contexto de trabalho docente.

Neste sentido, objetivo, numa perspectiva autoral do lugar que falo, demarcar alguns elementos que considero necessários à compreensão da leitura que tenho feito com base na experiência de pesquisa e de prática nos últimos anos atuando na formação inicial de futuros/as professores/as e na formação contínua de professores/as em exercício.

Para tanto, explorarei, nas próximas páginas, reflexões sobre a teoria que rege a prática pedagógica a partir da importância de três conceitos-bases para a ação da atividade da docência: a) desenvolvimento pessoal; b) desenvolvimento profissional; e c) desenvolvimento organizacional. A discussão se fará na tentativa de apresentar a unidade da atividade docente enquanto teoria prática e prática teórica do trabalho do/a professor/a. Cumpre salientar que os dados presentes neste artigo referem-se aos dizeres da prova escrita que constituiu-se primeira fase do Concurso Público para Ingresso na Carreira do Magistério Superior na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na área de "Didática/Currículo/Formação de Professores", Edital de Abertura CCS nº 01/2018², como também de reflexões teóricas postas em apreciação na tese de doutoramento em educação (Ciríaco, 2016) que desenvolvi na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT/UNESP, de Presidente Prudente-SP.

Ademais, com base nesta proposta, evidencia-se que estes argumentos são necessários à medida que se coloca a condição dos problemas em que nos encontramos no século XXI, em uma sociedade do conhecimento que tem de repensar o papel do/a professor/a e da escola perante as

² **Aprovado em 1º Lugar.** Contudo, a posse não ocorreu devido aprovação, posterior, em outro concurso público para ingresso na Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

demandas sociais que se colocam "de", "sobre" e "diante" de nós atores sociais deste espaço/tempo formativo.

Com isso, a realidade da prática do trabalho nas escolas de Educação Básica se coloca como sendo um dos caminhos alcançáveis à relação teoria e prática, razão pela qual a luta por uma revolução no campo da formação docente encontra respaldo pertinente para que possamos construir bases de atuação profissional mais sólidas em termos do conhecimento do terreno escolar.

ATIVIDADE DA DOCÊNCIA: TEORIA OU PRÁTICA?

Autores como Barbieri (1995) e Fazenda (1998) refletem sobre processos do aprender a ensinar, entendem a interdisciplinaridade do/a professor/a enquanto característica de sua atividade que demarca a constituição de uma prática profissional em permanente construção, ou seja, de formação. Contudo, cabe destacar que os/as futuros/as professores/as, antes mesmo de tomarem contato com os pressupostos teóricos da Didática, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia da Educação, permanecem cerca de 11 anos observando o trabalho da docência, enquanto telespectadores/alunos. Implicitamente vão incorporando algo ou alguma coisa sobre o que faz um/a professor/a, sobre qual seria sua atividade.

Nesta direção, ao ingressarem nos bancos universitários das licenciaturas, os/as futuros/as professores/as, trazem consigo, mesmo que numa perspectiva do senso comum popular, alguns saberes do ideário do que se faz um professor a partir das hipóteses elaboradas em suas filosofias pessoais enquanto alunos da Educação Básica.

A perspectiva da atividade de sua futura profissão começa a ser demarcada por elementos de uma teoria que, pelo currículo formal da licenciatura, distancia-o dos saberes práticos dos ofícios de sua carreira. Em termos simples, a grosso modo, para estes a "Didática" constitui-se, define-se como: "a arte de saber ensinar algo a alguém". Logo, na visão simplista, um bom professor é aquele que tem didática, portanto, o que sabe ensinar. Na medida em que vão se aproximando do fim do curso, os/as professores/as, em formação, constituem bases que consideram importantes para a teoria de sua atividade e estas demarcam, de certo modo, a forma como passam a conceber o ensino, a aprendizagem, o aluno e a relação com o futuro contexto de trabalho, ou seja, a escola e a cultura deste ambiente (relação entre os pares).

Neste entendimento, na licenciatura desenvolve-se um processo de consciência teórica da prática. Assim, quando chega o momento das práticas de ensino e/ou dos estágios obrigatórios, o/a licenciando/a toma contato com a escola e, então, passa a questionar-se sobre o jargão de que "*na prática a teoria é outra*". Conflitos de ordem pessoal e pré-profissional começam a despontar, mesmo antes de concluir o curso, isso porque é comum observar em estudantes deste perfil a compreensão de um saber da experiência enquanto aplicabilidade prática da teoria. O que estes não compreendem, até pelas limitações do currículo da licenciatura, é que na prática da docência será preciso a práxis educativa e que esta faz-se, como menciona Tardif (1999), num saber ser, num saber-fazer ao mobilizar saberes da experiência profissional, saberes do currículo e saberes pedagógicos. Em outras palavras, o ser professor torna-se possível e passível pelo trabalho que se desenvolve no cotidiano escolar, razão pela qual defendo uma formação inicial que contribua para

o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito, bem como para a compreensão do desenvolvimento organizacional da escola.

Teoria ou prática? Questionamento presente e ainda em aberto na formação inicial, conflito decorrente de um movimento de supervalorização das teorias educacionais e distanciamento da prática social de ensino que ocorre nas escolas em que o professor trabalha. Realidade esta que está em um contexto sócio-histórico que irá definir o perfil do profissional que se demanda, dado que reforça o papel que a formação inicial de professores/as parece exercer na construção da identidade com a docência.

Pimenta (1998), ao dissertar sobre a prática/teoria docente, afirma ser preciso, ainda na formação de professores/as, um movimento de ressignificação da Didática. Para a autora, torna-se preciso constituir bases de identidade com a profissão por meio dos saberes da docência.

A partir da leitura que faço e vos subscrevo, entendo que a formação inicial tem a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento pessoal do/a futuro/a docente na tentativa de possibilitar a identidade com a unidade prática do ser professor em seu desenvolvimento profissional. Nessa visão, temos na prática do estágio obrigatório um caminho à unificação deste hiato. Teoria ou prática, a atividade docente começa a ser questionada quando o/a professor/a em formação tem suas primeiras vivências com a realidade escolar. Ali, no ambiente da escola, ele/a tem um encontro e, ao mesmo tempo, um desencanto com o projeto político pedagógico, com sua proposta didática, com o planejamento de ensino e com as situações reais de aprendizagem dos alunos. Encontro porque agora vê, em termos práticos, os documentos que lhes foram mencionados em disciplinas de Didática, de Políticas Educacionais e Planejamento Educacional. Desencanto porque percebe, já no estágio, o distanciamento dos acontecimentos da cultura da escola com os ideais formativos debatidos na licenciatura, independente de qual seja.

Nestes encontros e desencantos a atividade da docência parece ser uma incógnita àquele/a que está a tatear o futuro terreno de trabalho, ao mesmo tempo em que o/a coloca numa situação de aprendizagem prática, ou pelo menos deveria pôr, este momento da formação desestabiliza algumas das teorias estudadas, faz com que o/a estudante questione sua unidade de trabalho e os fundamentos teóricos e práticos da ação.

Se a atividade docente é teórica ou prática, tal como descrita no enunciado deste tópico, compete às instâncias formativas articularem mecanismos para um processo de unificação destes no sentido de torná-los indissociáveis: docência é uma atividade prática e teórica, teórica e prática (práxis) realidade que será possível a partir da reflexão sobre o que se faz (Pimenta; Ghedin, 2005).

A resposta para o que temos nos questionado pode estar na Didática enquanto campo reflexivo para os problemas de ensino/aprendizagem dos conceitos escolares. No estágio, por exemplo, pode-se tomar como base as vivências observadas e trabalhar casos de ensino³ com os alunos-mestres para que estes assumam, conforme destaca Alarcão (1996), o papel de pesquisadores/as, que encontra no professor em exercício a prática que rege a teoria e, pela pesquisa, encontra sua contraface.

³ Casos de ensino são "[...] narrativas de episódios extraídos geralmente de dados reais do cotidiano escolar e que dão visibilidade às vivências dos professores, os quais, ao analisá-los ou construí-los, articulam e revivem experiências [...]" (Domingues; Sarmiento; Mizukami, 2012, p. 1)

PRÁTICA E TEORIA: A ATIVIDADE DA DOCÊNCIA!

Saberes práticos e teóricos vêm sendo foco de investigações no âmbito da literatura nacional (Pimenta, 1998; Pimenta; Ghedin, 2005) e internacional (Tardif, 1999) nas últimas décadas. Isso, sem dúvida, responde-nos que a atividade docente é uma atividade prática e, ao mesmo tempo, teórica. Não podemos pensar a dissociação destas palavras que formam a unidade da atividade da docência.

Os professores sabem, de certo, alguma coisa, mas o quê, exatamente? (Tardif, 1999). Os fundamentos práticos da ação docente relevam e traduzem as teorias estudadas e reelaboradas pelos/as profissionais ao mobilizarem determinados saberes no exercício de sua profissão. O primeiro deles reside, na leitura aqui referenciada, no saber da experiência prática do sujeito, seja ela adquirida enquanto aluno da escola básica ou enquanto professor experiente que acumula "erros" e "acertos" no desenvolvimento de sua atividade. Esse saber vai, em certa medida, influenciar o docente na formação de atitudes em que suas crenças são postas à prova, reafirmando-se ou anulando-se. Aqui o/a docente passa a ter, com os anos da experiência, uma consciência da prática, haja vista que passa a incorporar características da cultura de um *habitus* professoral empírico.

Ao mobilizar a experiência relativa ao saber da disciplina (de conhecimentos específicos), da matéria de ensino, na prática desta ação o que está em jogo é o que o professor sabe do que se ensina, qual saber específico este detém para que se possa ensinar. Como diz Sacristán (2002): "ninguém dá aquilo que não tem", como exigir nesta prática uma teoria que não se tem, como exigir cultura⁴ (nos termos de visão de mundo, de acesso aos produtos culturais eruditos) se o docente não teve, em sua experiência, contato com esta.

A leitura que fazemos da constituição de um fundamento teórico na prática de ensino reflete e marca o que se entende das tendências educacionais e da concepção de ensino/aprendizagem do sujeito (professor). Neste âmbito, localiza-se o saber pedagógico que pode ser traduzido, na prática, pelos conhecimentos que os/as professores/as se utilizam na tentativa de auxiliar seus alunos na compreensão dos conceitos que se quer ensinar. De acordo com Franco (2002), muitas vezes, a concepção e saberes pedagógicos que se têm apresenta equívocos por ser permeada, na visão simplista, de que estes constituem-se meramente o domínio repetitivo de procedimentos metodológicos de transmissão dos conteúdos, ou seja, pela aplicação de métodos e técnicas.

Para se acreditar que os saberes pedagógicos podem e devem existir é preciso verificar inicialmente que, prática educativa e prática pedagógica, são instâncias complementares, mas não sinônimas. A prática educativa pode existir sem o fundamento da prática pedagógica; existirá de forma espontaneísta, fragmentada, às vezes até produtiva, outras vezes não. Aquilo que transforma uma prática educativa em uma prática compromissada (práxis), intencional, relevante será o filtro e a ação dos saberes pedagógicos, transformados pedagogicamente em conhecimentos (Franco, 2003, p. 31).

⁴ Para Sacristán (2022, p. 25), "Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura. Se os professores não possuem cultura em profundidade, não podem ensinar cultura nem sequer nos níveis mais elementares. E sobre este princípio elementar há muito pouca investigação. Não tem ocorrido aos pesquisadores analisar os conteúdos culturais dos professores para fazer investigação útil ao professorado".

Portanto, compreendo, pela apreciação crítica que faço da leitura teórica sobre "saberes pedagógicos", que estes fundamentam a *práxis* do professor. Com isso, em uma proposta de fundamentação destes saberes, podemos compreender que são provenientes dos programas e livros didáticos recorrentes no trabalho (saberes dos professores); adotados como instrumental da docência (fonte social de sua aquisição) em programas, materiais curriculares, cadernos de exercícios, fichas, entre outros; e que encontram modos de integração à docência quando este profissional realiza adaptações necessárias destes saberes ao contexto em que atua.

Na prática teórica da atividade docente não podemos pensar a desarticulação destes três tipos de saberes, uma vez que, para lecionar o/a professor/a se vale de sua experiência com o campo de conhecimento (Geografia, História, Matemática, etc.), o saber do conhecimento específico dos conteúdos das matérias (cálculos, percursos, conceitos) e dos artefatos/atributos definidores para que ocorra a aprendizagem (saber pedagógico).

Tendo em vista tais princípios, retomo a perspectiva declarada na introdução: a dos conceitos-chaves para compreensão da teoria da atividade da docência (desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional). Em termos pessoais, tanto a licenciatura quanto à docência efetiva precisam oferecer subsídios para que a pessoa-professor/a construa sua identidade, consiga sentir-se bem e realizado/a em suas ações e, para tal, a confluência dos saberes da experiência, do conhecimento e dos instrumentos/recursos pedagógicos precisam se articular desde o curso de licenciatura.

O desenvolvimento profissional pode ser encarado, de acordo com Ponte (1998), como um conceito que enxerga a figura do professor enquanto sujeito que constrói saberes e elabora teorias no desenvolvimento de seu trabalho. Ao atuar, pensar e refletir com autonomia em suas ações, o conhecimento científico avança em um processo de reestruturação da teoria e de sua articulação com uma atividade prática: o ato de ensinar na escola.

Portanto, é preciso procurar novos caminhos para a atuação docente face às exigências atuais da escola pública brasileira.

Pensarmos nas mudanças necessárias para a superação desses problemas exige que partamos da escola atual e sua relação com o contexto social, com toda a complexidade que essa problemática carrega, em direção à transformações capazes de favorecer mudanças nas atitudes e nas práticas dos professores e de melhorar o funcionamento das escolas, onde eles atuam e interagem (Almeida, 1999, p. 12).

Almeida (1999, p. 12), ao discutir o desenvolvimento profissional dos professores, afirma que "[...] os problemas escolares deixaram de ser eminentemente educacionais, os problemas sociais converteram-se em problemas escolares e os professores não estão preparados para enfrentar essa nova realidade [...]". A formação inicial tem se apresentado de modo inconsistente e um pouco distante das reformas curriculares, o que acentua as dificuldades dos professores quando ingressam na carreira.

Ao adentrar na carreira, professores são colocados em um terreno desconhecido, como já destacado neste texto, assim o desenvolvimento organizacional, decorrente da estrutura escolar e como esta integra seus professores, diz muito do que se aprende "na" e "com" a docência. De acordo com Canário (1998), a escola é lugar onde os professores aprendem e, portanto, essa

assertiva nos leva a concordar também com Fusari (1998) que a prática docente precisa ser o ponto de partida e o ponto de chegada da formação para que possamos, de fato, ter uma consciência prática dos fundamentos teóricos, traduzindo novos saberes na permanência desta profissão.

Para Pimenta (1999), os programas de formação têm se demonstrado insuficientes e não alteram as condutas dos professores em sala de aula, pois não incluem a prática docente e pedagógica como contexto de aprendizagem. "Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e produzir os novos saberes em novas práticas" (Pimenta, 1999, p. 16). É neste contexto, que precisamos pensar em novos caminhos para a formação docente.

Tardif e Lessard (2005) apresentam-nos uma perspectiva diferente para se pensar o trabalho docente, considerando o que os professores fazem, apresentando-nos categorias da docência por meio dos saberes destes profissionais. Estes autores afirmam que para se analisar o trabalho dos professores é preciso, antes de mais, criticarmos o modo normativo e moralista como os estudos encaram a prática escolar. É preciso, ao invés de nos interessarmos pelo que os professores deveriam saber e fazer, compreendermos mais a fundo o que realmente eles são e fazem e quais as racionalidades que emergem das suas práticas.

Essas visões normativas e moralizantes têm suas raízes históricas no ethos religioso da profissão de ensinar, que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdos religioso (...) Durante muito tempo, ensinar foi sinônimo de obedecer e de fazer obedecer. Em diversos países a docência está vinculada a isso (Tardif; Lessard, 2005, p. 36).

A perspectiva da análise do trabalho docente proposta por Tardif e Lessard (2005), vai ao encontro do que os professores fazem no contexto das escolas. Está fundamentada nas suas ações cotidianas e esse precisaria ser o ponto de partida para as ações de formação tanto inicial quanto continuada do professor, numa perspectiva de encarar o trabalho docente como qualquer outro trabalho.

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir e executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes das escolas, etc. Concretamente, isso significa que a análise do trabalho deve evitar aplicar sobre a docência categorias e pressupostos oriundos de outros contextos, ou simplesmente deduzidos de fenômenos globais (as classes sociais, os mecanismos da reprodução, as leis da aprendizagem, as regras do ensino eficaz, etc), que se imagina capazes e explicar as práticas efetivas, permitindo poupar o esforço necessário para sua compreensão (Tardif; Lessard, 2005, p. 38).

Muitas vezes, é isso que constatamos nas disciplinas de estágio supervisionado e/ou nas ações de formação contínua dos professores: vemos o ato de ensinar como um modelo de reprodução de técnicas e estratégias metodológicas para o ensino dos conteúdos escolares, o que pouco contribui para o exercício da atividade docente e para a compreensão da dinâmica das relações sociais que esse trabalho exige daquele que nele ingressa.

Diante desta realidade, surgiu na literatura internacional e, conseqüentemente, na nacional algumas terminologias e perspectivas para a formação de professores na procura de contribuir com a melhoria na educação: o professor como um profissional reflexivo, o professor autônomo, o professor que reflete na ação, entre outras (Zeichner, 1992; Schön, 1992; Contreras, 2002).

Como percebemos, parece existir no campo da formação um *déficit* de práticas pedagógicas e conhecimentos da docência durante o período inicial nos cursos de licenciatura. Segundo Pimenta (2012), muito além de conferir uma certificação para o exercício da docência, o curso de licenciatura deveria formar o professor ou pelo menos colaborar para esse processo.

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2012, p. 18-19).

A dimensão teórico-metodológica da formação de professores precisa estar mais centrada em práticas pedagógicas. O curso de licenciatura precisa desenvolver, nos/as respectivos/as formandos/as, a mobilização de conhecimento tanto de teorias da educação quanto de didáticas pertinentes para a solução de problemas práticos da sua prática como educador/a. Um curso de formação inicial tem a necessidade de contribuir para a vivência da dinâmica do trabalho docente e para a construção da(s) identidade(s) como professor/a. Mas, porque será que as licenciaturas não têm exercido esse papel tão fundamental para a formação docente? Como estamos a direcionar o contexto formativo dos/as futuros/as professores/as? Quais seriam, então, os caminhos para uma formação que contribua de forma decisiva para as vivências práticas da profissão?

Segundo Canário (2000), precisamos articular a formação inicial com a formação contínua. Para o autor, "[...] o problema é que as estratégias e métodos utilizados na formação dos professores continuaram a inspirar-se nos princípios e modos de funcionamento intrínsecos à escola ("tradicional") que se pretendia mudar [...]" (Canário, 2000, p. 63), ou seja, os nossos discursos, enquanto professores/as formadores/as, estão pautados por práticas inovadoras, contudo, as nossas práticas na formação inicial evidenciam que os modelos mais tradicionais e de fragmentação dos conteúdos ganham destaque.

A escola é o espaço onde os professores aprendem a sua profissão. Neste sentido, por que direcionarmos práticas pedagógicas, na formação inicial, distante do real contexto de trabalho dos/as futuros/as professores/as? É preciso, com base na visão de Canário (2000), aprendermos mais com a experiência. Não podemos separar a formação inicial da formação contínua no que diz respeito ao ensino dos conteúdos escolares, os quais são considerados elementares para a formação docente.

Sobre a formação oportunizada inicialmente pelos cursos de licenciatura, algumas pesquisas têm demonstrado que as práticas existentes encontram-se distanciadas do currículo formal das escolas. Os cursos de formação estão pautados em currículos com atividades e conteúdos diferentes do modo como acontece nas instituições de educação (Leite, 2011).

A discussão até aqui apresentada permite afirmar que as práticas de formação parecem estar mais preocupadas em cumprir protocolos do que, propriamente, em contribuir para o perfil profissional de atuação nas escolas brasileiras. É preciso um movimento que priorize a problematização de práticas escolares e a análise de casos de ensino com vista à autonomia dos/as futuros/as professores/as com o objetivo de ressignificar os processos formativos e os saberes necessários à docência, direcionando a prática pedagógica como objeto central de análise nos programas de formação.

Tardif (2002, p. 241) aponta que "[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos".

Nóvoa (2014) considera a necessidade de encontrar um lugar institucional que esteja entre a Universidade e o sistema educativo. Esse local, ainda inexistente, o autor denomina-o como sendo o "terceiro espaço" da formação docente.

Esse espaço precisaria ser pensado estrategicamente como um auxiliar/apoio aos professores no seu processo de formação, no que concerne à transição da situação de estudante para a de professor. Tal como na formação de um médico, entende-se aqui também que esse espaço seria uma residência pedagógica necessária para que o professor iniciante conseguisse ter um melhor desempenho na sua futura prática. Durante o processo de residência, o professor em formação tomaria contato com a prática e as suas experiências seriam mediadas pela reflexão sobre a ação com o apoio de profissionais mais experientes (enquanto mentores/tutores da atividade da docência).

A teoria e a prática devem ser consideradas elementos integradores do núcleo da formação docente. Devem ser trabalhadas de forma a constituírem-se unidades fundamentais e, portanto, indissociáveis, sem perder de vista o contexto cultural brasileiro, a realidade e a atuação do futuro profissional da educação (Brzezinski, 2014).

Em outra afirmação, Nóvoa (2014), numa conferência proferida na abertura de um evento no Brasil⁵, afirma que somente a experiência por si só não forma ninguém. Enaltece o fato de que é preciso encontrar espaços na formação inicial de professores para o tratamento e reflexão das práticas pedagógicas.

As práticas de reflexão sobre a atuação docente precisam ser incorporadas desde a formação inicial, formando assim o terceiro espaço que o autor menciona como sendo um lugar onde professores universitários, professores da Educação Básica e futuros professores se encontrem.

Alguns conceitos de formação têm sofrido modificações em decorrência da influência de autores da literatura internacional e a incorporação de modelos de formação que reconhecem as contribuições da epistemologia da prática (Schön, 2000; Tardif, 2002; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1993) nos documentos oficiais.

Estes conceitos são, frequentemente, observados na prática de se conceber a formação de professores a partir de competências, saberes, conhecimentos e com a prática reflexiva como sendo o pressuposto básico para a mudança no processo de ensino e aprendizagem. Tais elementos são também evidentes em propostas do Ministério da Educação (MEC) para a formação de professores, em dizeres das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica e ainda nos Referenciais para a Formação de Professores.

⁵ Palestra intitulada: "A formação do professor na contemporaneidade: desafios e perspectivas" proferida na abertura do IV Encontro Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade Regional de Blumenau – FURB, 22 de março de 2014, no Teatro Carlos Gomes de Blumenau SC, Prof. Dr. António Nóvoa. Duração: 01:09:54, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qDN5wCbuU6I&feature=youtu.be>. Acesso em: 13, Abr. 2022.

Rodrigues (2005, p. 2), ao discutir algumas propostas de formação de professores, considera que o discurso dos autores que defendem a epistemologia da prática:

[...] em geral recorrem à explicação de que o novo modelo pretende ser uma resposta ao recorrente fato de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia.

Estes problemas são pontos frequentes em várias pesquisas brasileiras. Segundo Canário (2000, p. 63), no que diz respeito às políticas e práticas de formação dos professores, as instituições formadoras (Universidade) "[...] está em causa a criação de condições que lhes permita instituírem-se como lugares legítimos de produção dos saberes legitimados, estruturantes de formação docente [...]". Esta visão corporativa das instituições de formação de professores tem empobrecido tanto em termos metodológicos, quanto em posições estratégicas no que se refere ao debate e à contribuição para a identidade docente e a aquisição dos saberes da docência. É como se existissem dois mundos distintos: a **formação inicial** e o **contexto de trabalho docente**.

É preciso aproximar estas duas culturas tão importantes para a formação de professores. Para tal, considero ser urgente, no atual contexto das políticas públicas, um movimento de atuação nas Universidades que faça frente e defenda uma formação na perspectiva do desenvolvimento profissional, ou seja, precisamos encontrar uma posição estratégica entre a formação e o contexto de trabalho dos/as futuros/as professores/as: a escola e os currículos das distintas disciplinas.

Com relação a essa questão, Kuenzer (1992, p. 52-53) considera que:

A Universidade Brasileira ainda organiza sua proposta pedagógica a partir do princípio educativo humanista clássico, alicerçado na divisão rigorosa entre o exercício das funções intelectuais e instrumentais. (...) Há uma parte de educação básica, na qual conteúdos raramente se relacionam à área específica do processo produtivo para o qual o curso se destina. Em seguida sobrepõe a essa formação genérica e desarticulada um conjunto de conteúdos específicos que não necessariamente integram-se à ela e entre si. Ao final, quase como um acessório, o estágio, onde milagrosamente deverá ocorrer a articulação entre os diversos conteúdos trabalhados de forma segmentada.

A crítica feita pela autora é pertinente porque desencadeia uma reflexão sobre as formas de organização dos currículos vigentes nas Universidades. De igual forma, podemos observar que parece existir um padrão de ensino predominante na formação de professores com "[...] conteúdos desarticulados e os estágios adicionados, desvinculados das práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista e tecnicista que estão presentes nessas propostas de formação [...]" (Rodrigues, 2005, p. 2).

A relação entre a teoria e a prática tem se constituído principal desafio da formação de professores, apresentando um estilo de prática formativa que separa a reflexão da ação. "Essa pedagogia, na qual conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente, fundamenta-se no rompimento entre pensamento e ação" (Rodrigues, 2005, p. 2).

Diante do exposto, arrisco-me a dizer que não estamos a formar professores, mas sim, a dissociar a forma do conteúdo da docência, ou seja, a formação docente está fundamentada numa forma de atuação, durante o curso de licenciatura, que difere da ação educativa desenvolvida

dentro das escolas. Assim, a **forma/ação**⁶ dos professores, vive um grande dilema: o choque cultural de uma realidade que pouco esteve presente durante a formação (Ciríaco, 2016).

Ao decompor a palavra formação em **forma/ação**, consideramos a formação de professores como uma prática concebida, ao longo da sua história, de uma forma fragmentada, segmentada e, em alguns casos, totalmente desvinculada do real contexto prático da docência: a escola e a sala de aula.

Desse modo, a **forma/ação** de professores tem sido realizada em muitos cursos de licenciatura de modo inconsistente, pois são poucos os espaços destinados às práticas pedagógicas. Isso permite pensar na seguinte questão: Qual o lugar das práticas pedagógicas na forma/ação de professores?

Diante desta questão, Leite (2011, p. 20), em sua tese de livre-docência, afirma que:

Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, em geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática e acrítica, baseada no modelo de racionalidade técnica. Os cursos precisam se reorganizar de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar esse modelo substituindo-o por outro que lhes assegure uma base reflexiva para sua formação e atuação profissional.

O conhecimento adquirido pelo/a futuro/a professor/a, restringe-se a aspectos mais teóricos sem relação direta com a prática docente. Revela-se um entendimento do trabalho docente como uma forma de atuação que não se articula com a ação durante o período inicial da formação. Eis aqui o motivo pelo qual não penso ser adequado o termo formação, mas sim **forma/ação** de professores (Ciríaco, 2016).

A forma pode se categorizar, como um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos, aos quais o/a futuro/a professor/a tem acesso durante os anos do curso de licenciatura. Num sentido mais amplo, pode dizer-se que a forma é todo o conjunto de disciplinas organizadas pela matriz curricular do curso.

Diante da **forma** com que os/as futuros/as professores/as se formam, fica evidente a carência e a necessidade de espaços para a **ação** na licenciatura, dado este que sinaliza para o formação de professores enquanto campo de pesquisa.

Diniz-Pereira (2013, p. 128), ao apresentar a construção do campo da pesquisa sobre formação de professores, considera que essa temática de estudos se baseia num movimento de "[...] luta e interesses e que se estabelecem relações de força e poder e, por isso mesmo, dinâmico, movido e inconstante [...]". Tal fato, explica as atuais tendências de mudança de paradigma em relação aos interesses dos pesquisadores, no processo de compreensão do professor como sujeito capaz de produzir conhecimentos a partir de sua própria prática pedagógica. Ainda segundo o autor, num resgate histórico sobre a construção da pesquisa em relação à formação docente, é evidente que os estudos nesta área têm as suas próprias raízes em processos da dimensão técnica da ação pedagógica. Para o autor, na década de 70, as primeiras pesquisas sofreram grandes influências da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, o que fez com que pesquisadores do setor educacional direcionassem as suas investigações com vista à compreensão

⁶ Esse conceito é apresentado e cunhado por mim em minha tese de doutorado (Ciríaco, 2016).

do fenômeno educativo sob a perspectiva instrucional técnica, tendo como consequência que o professor fosse concebido, nos anos 70, como:

[...] um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação e etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica (Diniz-Pereira, 2013, p. 128-129).

Por volta dos anos 80, as pesquisas direcionam-se no sentido de uma visão funcionalista de educação, o que recai de modo excessivo em processos formativos de professores focado em métodos de treinamento profissional (Feldens, 1984). Perante tal situação, as pesquisas sobre formação de professores, a partir da segunda metade da década de 70, iniciaram "[...] um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques "técnico" e "funcionalista" que predominaram na formação de professores, até esse momento [...]" (Diniz-Pereira, 2013, p. 129).

Entre as décadas de 80 e 90, as Ciências Sociais e, em particular, a Educação defrontaram-se com a crise de paradigmas que segundo Diniz-Pereira (2013, p. 129-130) "[...] o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor voltaram-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microssociais da escola com o foco no papel dos 'agentes sujeitos' [...]"

Os estudos com relação à formação docente posteriores centraram-se num grau elevado na figura do professor-pesquisador, com base na fundamentação teórica de autores estrangeiros apontando um novo perfil de formação docente: a do professor reflexivo, aquele cuja atividade profissional está atrelada à pesquisa.

A partir da década de 90, tivemos então, um enfoque maior para as investigações sobre os conhecimentos, os saberes e as práticas cotidianas dos professores. "Os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa no Brasil" (Diniz-Pereira, 2013, p. 130).

André (2006) aponta que as tendências investigativas têm um forte crescimento com o enfoque na constituição da identidade docente, profissionalização, metodologias autobiográficas como meio de reconstrução da história de vida e resgate da memória de professores, sendo disseminados, principalmente, após os anos 2000, em diferentes programas de pós-graduação.

Portanto, neste contexto investigativo, temos uma mudança da questão central que acompanhava o direcionamento das pesquisas sobre formação docente, que anteriormente seria o "*como formar professores/as?*" para agora compreendermos, a partir das contribuições dos autores estrangeiros, o "*como nos tornamos professores/as?*".

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A formação de professores tem ocupado um espaço significativo das discussões nos meios acadêmicos desde a década de 80, momento em que esse campo se consolida como uma linha de investigação e produção do conhecimento na área. Nos últimos anos, várias pesquisas têm demonstrado grande interesse em desvelar o pensamento e modos de atuação do professor na sala de aula. Muitos destes estudos procuram, em certa medida, compreender melhor o trabalho docente

tentando responder de que forma o professor constrói os seus saberes e conhecimentos ao longo da sua etapa profissional (Pimenta, 1998; Tardif, 1999; Diniz-Pereira, 2000; Fiorentini, 2003; Forte; Flores, 2012).

O interesse na figura do professor indica certa preocupação com o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos escolares e isso aponta, sem dúvida, para a formação inicial ofertada nas agências formadoras. Nesta base de pensamento, a formação de professores constitui-se tema de pesquisa em plena expansão. Com as diversas perspectivas das investigações, conclui-se que os programas de formação têm se mostrado de modo insuficiente para as atuais exigências da escola quando analisamos o lugar das práticas pedagógicas nesse espaço (Leite, 2011).

Perante as mudanças e reformas educacionais que temos vivenciado nos últimos anos, é preciso a criação de contextos em que os professores se tornem mais participativos na tomada de decisões na escola. Cabe ressaltar que, no período de formação inicial, dificilmente temos conseguido conectar as atividades das disciplinas do curso de licenciatura com as práticas exercidas na escola pública e esse, é sem dúvida nenhuma, um dos maiores desafios a serem superados: o hiato teoria/prática.

Na escola atual não compete aos professores, como lembra Perrenoud (1993, p. 141), "[...] somente ensinar a ler, escrever e contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de forma eficaz, etc." É neste novo contexto que os professores irão se inserir, numa realidade que, em alguns casos, não é mencionada/problematizada durante o curso de licenciatura.

A formação inicial tem se apresentado de modo inconsistente e um pouco distante das reformas curriculares, o que acentua as dificuldades dos professores quando ingressam na carreira. Perante esta realidade, o professor não apenas ministrará a sua disciplina por meio dos conteúdos pertencentes aquele programa curricular, como também precisa de trabalhar a dimensão humana com os seus alunos. Isso implica práticas pedagógicas alternativas que extrapolem a relação teórica com o conhecimento da matéria de ensino. "Além disso, é necessário que o professor deixe de se ver como professor de uma determinada disciplina para se ver, antes de mais nada e acima de tudo, como educador" (Di Giorgi, 2004, p. 147).

Admitindo-se que a prática dos professores apresenta-se como uma rica possibilidade de constituir teorias, pode-se afirmar, de acordo com Tardif (2002), que é preciso articular conhecimentos universitários com conhecimentos profissionais na busca de elementos que contribuam para a atividade docente enquanto consciência prática.

Nesta direção, demarco, não em uma perspectiva conclusiva, mas sim reflexiva, alguns desafios e perspectivas que os tempos atuais anunciam:

- a) A disciplina de Didática e os estágios nas licenciaturas precisam caminhar de maneira articulada para que a identidade do professor consiga atingir a formação inicial;
- b) A formação docente precisa tomar a prática dos professores como ponto de partida e de chegada, problematizando realidades e práticas;

- c) As dimensões do desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional precisam estar em sintonia e serem trabalhadas de forma que os/as futuros/as professores/as compreendam seus fundamentos; e
- d) Formação inicial e formação contínua precisam caminhar sem descompasso, ou seja, far-se-á necessário repensar seus modelos para que a teoria da prática se articule com a prática teórica da docência.

Em síntese, estes quatro desafios que destaco refletem a importância com a qual considero e penso a formação inicial de professores/as em nosso país. Constituir *habitus* professoral, em uma leitura de Bourdieu (1983), encarando este conceito como "a gramática geradora das práticas", permite-me findar esta reflexão reafirmando que "ninguém dá aquilo que não tem" (Sacristán, 2002). Logo, se queremos fundamentos teóricos em ações práticas de professores/as e futuros/as docentes, precisamos estudar a "Língua Portuguesa" que institui a gramática deste conteúdo: **a unidade da docência**.

CONCLUSÕES

Ao longo do presente ensaio teórico refleti sobre limites, desafios e perspectivas relacionados à formação docente ao apresentar elementos constituintes de projetos formativos, destacados na literatura nacional e internacional especializada na temática, os quais merecem destaques iniciativas que problematizam e tomam a prática pedagógica como ponto de partida e referência para ações formativas que prezem pelos saberes profissionais. Nesta direção, diante da discussão exposta, ficou evidente a necessidade de promoção a ambientes socializadores de futuros professores com seus postos de trabalhos iminentes: as escolas.

À Didática e à formação de professores competem muitas responsabilidades e desafios, dos quais a Universidade não pode se eximir, mas também que não dará conta sozinha. É necessária a criação de um terceiro espaço de formação docente, tal como descreve Nóvoa (1992), um espaço/tempo formativo que articule formação inicial com formação contínua, que possibilite aos/as professores/as e futuros/as professores/as práticas de pensamento autônomo em uma vertente formativa que vise à autonomia crítico-reflexiva.

Retomando a metáfora construída na introdução: "*Se as coisas são inatingíveis ...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas*" (Mário Quintana, 1951). "Estrela" desejável e alcançável por meio de parcerias com escolas de Educação Básica em tentativas de articulação entre saberes da experiência (professorais e profissionais) com saberes universitários (produzidos pela teoria) em ações de compartilhamento de práticas e problematização da realidade do trabalho do professor a partir que ele faz, do que a escola tem feito, ou seja, do praticado para, então, perspectivar o possível e necessário para que uma nova escola e um novo tempo/formação dos sujeitos se façam presente num futuro em que as utopias serão objetivos atingidos.

Nesta direção, Imbernón (2010) afirma que é preciso criar espaços para se romper com o isolamento do professor, propondo iniciativas de trabalho em conjunto, levando os professores a uma formação colaborativa. Para o autor, a prática colaborativa faz-se necessária no interior das escolas, uma vez que "[...] atualmente o ensino se converteu em um trabalho coletivo necessário e

imprescindível para melhorar o processo de trabalho dos professores, a organização das instituições educacionais e a aprendizagem dos alunos" (Imbernón, 2010, p. 64)

Longe de solucionar todos os problemas dos fundamentos teóricos e práticos da ação docente, este texto cumpre seu objetivo ao problematizar a realidade que temos vivido, declaradas em pesquisas e estudos há mais de 30 anos, e que se coloca como necessária a implementação de pesquisas propositivas "com" os professores e não pesquisas meramente descritivas "sobre" o que se faz em sala de aula. Ou seja, a revolução no campo da formação docente poderá, com base na Didática, contribuir para uma reestruturação destes fundamentos para que possam auxiliar os profissionais da educação na formulação de teorias a partir da ação educativa, na realização de seu trabalho ao refutar teorias, formular novas hipóteses e conjecturar realidades presentes comprovando novos caminhos com outras tantas novas "*estrelas*" que, mesmo "*inatingíveis*", fazem a caminhada para a consciência prática da ação educativa mais brilhante.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. 1999. 252f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. FE/USP. São Paulo-SP. 1999.

ANDRÉ, Marli. (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

BARBIERI, Marisa Ramos. **Ensino de Ciências: formação de professor**. Ribeirão Preto, 1995 (mimeo).

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p.46-81.

BRZEZINSKI, Iria. **O acompanhamento da prática e da inserção de professores iniciantes: residência pedagógica**. (Mesa redonda) IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (2014). Universidade Tecnológica Federal de Paraná – UTFPR – Curitiba: PR. 2014.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-28, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 12, mar. 2023.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos centros de formação das associações de escolas. In: MARIN, Alda Junqueira. (Org.). **Educação Continuada: Reflexões e alternativas**. Campinas – SP, Papyrus, 2000. p.63-88.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2016. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4e2a208f-e13d-486f-9669-9d06ed65248c/content>. Acesso em: 29, jun. 2024.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DI GIORGI, Cristiano. **Uma outra escola é possível**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 14, mar. 2023.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG. Autêntica. 2000.

DOMINGUES, Isa; SARMENTO, Teresa; MIZUKAMI, Maria Graça da Nogueira. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália. **Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)**. Universidade do Minho. 2012. p.1-12. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/39985>. Acesso em: 29, jun. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus. 12ª edição, 1998.

FELDENS, Maria Graça Furtado. Educação de professores: tendências, questões e prioridades. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 16-26, nov./dez. 1984.

FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FORTE, Ana Maria; FLORES, Maria Assunção. Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.147, pp. 900-919. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/14.pdf>. Acesso em: 23, fev. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia como ciência da Educação**. Campinas. Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: **AFIRSE: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en éducation**, 2002, Lisboa. Livro do Colóquio: A formação de Professores à luz da investigação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa, 2002.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9 ENDIPE. **Anais...** Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

KUENZER, Acácia. **Estágio curricular: um momento de integração entre teoria e prática?** Cadernos de Estágio. Curitiba: UFPR, 1992.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, Antonio. A formação do professor na contemporaneidade: desafios e perspectivas. **Conferência proferida na abertura do IV Encontro Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – da Universidade Regional de Blumenau – FURB**, 22 de março de 2014. Duração: 01:09:54. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=qDN5wCbuU6I&feature=youtu.be>. Acesso em: 13 Abr. 2014.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p.161-178.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTE, João Pedro da. Da formação ao desenvolvimento profissional. In: **ACTAS do Profmat 98.** Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1998. p.27-44.

QUINTANA, Mario. "Das utopias". In: QUINTANA, Mario. **Espelho Mágico.** Porto Alegre: Editora Globo.1951.

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da racionalidade técnica à "nova" epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais.** 2005. 228f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba-PR. 2005. Disponível em: <https://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/444>. Acesso em: 15, maio 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/1697/1667>. Acesso em: 3, mar. 2023.

SCHÖN, Donald. A. Designing as reflective conversation with the materials of a design situation. **Knowledge-Based Systems**, 5(1), 3-14, 1992. Disponível em: https://creativetech.mat.ucsb.edu/readings/Schon1992_Article_DesigningAsReflectiveConversat.pdf. Acesso em: 15, abr. 2023.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa** - Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. EDUCA, Lisboa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como professional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**. 220, 44-49, 1992.

Recebido em: 18 de setembro de 2023

Aprovado em: 29 de junho de 2024