

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4358>**BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA: APRESENTAÇÃO**BRIEF CONSIDERATIONS ON TEACHER EDUCATION AND PEDAGOGICAL
PRACTICE: PRESENTATIONBREVES CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: PRESENTACIÓN

Helena Maria dos Santos Felício
Universidade Federal de Alfenas - Brasil

Isabel Cristina de Jesus Brandão
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Brasil

Carlos Manuel Ribeiro da Silva
Universidade do Minho - Portugal

Construído a partir das contribuições de pesquisadores brasileiros e portugueses, o dossiê “Formação e Prática Pedagógica” apresenta um conjunto de trabalhos que, a partir de diferentes perspectivas, contextos e experiências, problematizam a prática pedagógica, enquanto elemento central no processo de formação de professores.

Em um momento em que, no Brasil, vivenciamos um processo de adequação dos cursos de licenciaturas às “Diretrizes Curriculares Nacionais” para a formação de professores, promulgadas em 2015, que traz como uma das principais questões o considerável aumento de carga horária da prática pedagógica nos currículos dos cursos; e em que, em Portugal, vivemos já uma primeira década desde a concretização dos pressupostos do Processo de Bolonha, que tornou uma lógica de formação integrada, num percurso formativo bi-etápico, no qual parece existir uma aparente contradição entre um reconhecido interesse e legitimidade da investigação nos processos formativos, por um lado, e uma certa menorização

dos processos de iniciação à prática profissional, onde essa investigação deveria ser o espaço por excelência da sua concretização, de síntese das relações teoria-prática, por outro; pelo que, lançar o foco sobre a questão do papel da prática pedagógica na formação de professores é abrir mais um espaço para o diálogo, a partilha e a reflexão sobre os diferentes contextos formativos para a docência.

Cientes da amplitude deste tema, os textos aqui reunidos não esgotam a temática, mas trazem contribuições de natureza teórica e empírica; consideram níveis formativos distintos, sejam eles de graduação e de mestrado; modalidades diversas de docência, como o ensino fundamental/básico e o ensino técnico. Todos eles, a seu modo peculiar, problematizam a questão da prática pedagógica e evidenciam a centralidade da mesma para os processos de formação inicial dos professores, no sentido de superar a desconexão existente entre a universidade e as escolas, estabelecendo relações significativas entre a formação acadêmica e os contextos da profissão.

Para este movimento, Zeichner (2010, p. 486) propõe a constituição de um “terceiro espaço”, caracterizado pela “rejeição das binaridades, tais como, entre o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática” e pela elaboração de espaços e tempos híbridos que reúnam o conhecimento prático ao conhecimento acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

Neste âmbito, interessa-nos dar visibilidade a modelos, práticas e procedimentos de formação, através de exemplos concretos de vivências de supervisão e de processos de investigação desenvolvidos nos contextos da prática pedagógica, também designada por *practicum*. Considerando que diversos autores, de diferentes contextos, justificam e defendem a centralidade da dimensão prática no processo de formação de professores, os organizadores deste dossiê pretendem alargar a discussão sobre tal objeto a partir de um movimento de aproximação e diálogo entre pesquisadores do Brasil e de Portugal, visto que o diálogo acadêmico entre esses dois países tem sido cada vez mais intenso e profícuo.

O currículo da formação de professores (e pode-se questionar que modelos) é na essência um meio para a construção do conhecimento profissional docente (e também pode-se questionar que conhecimento se pretende trabalhar). Interessa-nos realçar que a prática pedagógica joga aqui um papel fulcral nesta definição entre o modelo curricular da formação e o conhecimento profissional a ser trabalhado. A qualidade da formação e do exercício da profissão suscitam desafios e problemas que começam pela própria questão dos

procedimentos da seleção dos candidatos a professores, se queremos uma ação de mudança estrutural com implicações aprofundadas na educação das gerações vindouras. Nesse aspecto, Barber e Mourshed (2007) não deixam de enfatizar a importância dos resultados acadêmicos dos candidatos (literacia acadêmica global), mas também sublinham como fundamentais as competências comunicacionais e interpessoais, a motivação para aprender e ensinar, a inteligência emocional. E tudo isto não só devem ser pré-requisitos para a formação, como são características fundamentais da profissão que o *practicum* deve verificar e reforçar de forma gradativa e aprofundada ao longo do tempo de formação.

Neste sentido o *practicum* é entendido como “momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio) integrados nos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1992, p. 117), como o espaço por excelência que permite fazer as relações teoria-prática através do papel da reflexão na síntese dos conhecimentos profissionais ao serviço de uma ação educativa fundamentada e concreta, que se caracteriza por ser um pensamento científico, pedagógico, curricular, didático, psicológico, sociológico e contextual integrado.

É também neste sentido que se refere o conhecimento prático (SCHÖN, 1983, 1987) com a sua epistemologia da prática, onde se destacam os conceitos de conhecimento e reflexão na e sobre a ação. Relevam-se também as contribuições de Shulman (1986, 1987) quando refere a importância, para uma ação educativa informada, das relações significativas entre o conhecimento do conteúdo e o seu conhecimento didático, no sentido de potencializar a aprendizagem e nas quais se estabelece uma verdadeira ação identitária do profissional da educação. Entendemos que é no campo de uma prática pedagógica informada e devidamente estruturada no currículo de formação e ao longo do mesmo que esses conhecimentos se podem formar e ganhar consistência substantiva, traduzidos em aproximações sucessivas e gradativas nos contextos da profissão, contribuindo para uma verdadeira e significativa iniciação à prática profissional ainda nos contextos da formação inicial.

De acordo com Zabalza (2006), torna-se, assim, necessário pensar em condições básicas para o bom funcionamento do *practicum* nos cursos de formação de professores. O autor refere que se devia relacionar as condições de funcionamento do *practicum* com a mudança estrutural no ensino superior, através das “novas” configurações da docência universitária e da aprendizagem dos estudantes.

Ainda segundo o mesmo autor, verifica-se antes uma consolidação de tradições acadêmicas formativas fortes que partem de pressupostos afastados daqueles que o processo

de convergência propõe, pelo que não é fácil que a energia destinada à mudança supere a tendência para a inércia e a homeostase. De fato, mereceria a pena a mudança porque o que se equaciona são questões básicas da boa educação superior: introdução de metodologias docentes mais variadas e ricas; reforço da aprendizagem autônoma dos estudantes; exploração didática das Tecnologias de Informação e Comunicação; ter em consideração o trabalho do estudante; a avaliação contínua, etc.

Para Zabalza (2006, p. 323), as condições básicas do *practicum* articulam-se em torno de quatro eixos: doutriniais (ou seja, o sentido e a orientação formativa atribuída ao *practicum*), curriculares; organizativas e pessoais.

1. As condições doutriniais do *practicum* inserem-se na ideia da expressão do modelo de formação. Deve haver uma relação intrínseca entre os modelos de formação e o papel a atribuir ao *practicum*, ao ponto de, a partir da sua estruturação, se compreender os pressupostos desse modelo.

2. As condições curriculares do *practicum*. O pressuposto das condições curriculares considera que só um *practicum* devidamente integrado no currículo formativo oferecido aos futuros profissionais da educação pode permitir levar por diante a função que lhe corresponde. Aqui refere-se a necessidade de inversão de dois tipos de rupturas às quais se assiste com frequência – a desconexão entre o *practicum* e o perfil profissional do professor a formar e a desconexão do *practicum* com as outras áreas do currículo de formação.

3. As condições organizativas do *practicum*.. A organização do *practicum* é uma condição indissociável à qualidade dos seus processos e resultados. Daí que se torna fundamental discutir as condições materiais dos contextos e o estilo de funcionamento e a “cultura institucional” dos mesmos, assim como a colaboração interinstitucional, ou seja, os modelos de colaboração ou parceria interinstitucional sobre os quais se orienta o *practicum*. Isto deve resultar numa implicação real das instituições participantes, ultrapassando questões de empenho interpessoais (o que implica a discussão e formalização de protocolos efetivos e duradouros entre as instituições participantes na formação de professores).

4. Por fim, as condições pessoais do *practicum*. Aqui deve-se considerar as implicações das características pessoais dos diferentes intervenientes – crianças, formandos, professores cooperantes, professores supervisores, etc. – nos processos do *practicum*, no sentido de construir uma visão global sobre o mesmo e das suas possibilidades de melhoria.

Deste modo, porque acreditamos no trabalho da prática pedagógica e na importância da mesma para a formação dos professores, julgamos fundamental pensar num projeto concertado em torno das quatro condições aqui apresentadas, que devem ser consideradas no âmbito e no espaço do plano curricular e pedagógico da formação dos professores, na interseção de todos os componentes fundamentais da formação, que se consubstanciam na construção e no desenvolvimento do conhecimento profissional: o componente da especialidade e da sua didática, o componente das ciências da educação e o componente da iniciação à prática profissional ou da relação com os contextos educativos. Falamos assim, entre outros, do conhecimento do conteúdo e do seu conhecimento didático, do conhecimento curricular e pedagógico, do conhecimento psicológico e sociológico, do conhecimento da organização dos contextos escolares. São muitos e complexos os conhecimentos que contribuem de forma integrada para a ação informada do professor, na hora de se confrontar com o momento da comunicação e da interação com os seus alunos. É aqui, certamente, que a prática pedagógica ou o *practicum* pode e deve ser o espaço de confluência desses conhecimentos, na medida que é no contexto da profissão que o profissional se revela e demonstra os seus saberes.

Assim, os textos aqui apresentados contribuem para essa reflexão e estão sequenciados de forma que nos ajude a perceber aspectos considerados importantes para problematizar a Prática Pedagógica. São eles: Formação de Professores; Metodologias da/para a Prática; Supervisão da Prática; e Educação Profissional.

No tocante à Formação de Professores, no texto “*A formação inicial, a prática pedagógica e o processo de tornar-se professor: percepções de egressos do curso de pedagogia*”, as autoras Aline Diniz de Amorim e Maria José da Silva Fernandes problematizam as potencialidades e fragilidades da formação inicial de professores polivalentes para o exercício da profissão, tendo como referência a prática pedagógica. Ao dialogar com professores iniciantes, graduados em Pedagogia, evidenciam que a formação inicial é reconhecida como base fundamental para a preparação e exercício da docência, contudo, apontam os limites desta formação, destacando especialmente a desvalorização da dimensão prática da profissão.

Já no texto “*Políticas públicas para formação inicial e continuada de professores da educação infantil*” as autoras Geani Oliveira Mota, Isabel Cristina de Jesus Brandão e Jorsinai de Argolo Souza analisam a formação inicial e continuada para os professores da Educação Infantil, no Brasil, destacando os avanços e desafios que perpassam esse campo de

formação, considerando as necessidades, as potencialidades, a cultura, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, bem como as complexidades do cenário político atual que se repercutem nas políticas de formação dos professores.

Ainda na dimensão da formação, em uma perspectiva mais teórica, o texto *“Formação de Professores para atuar com pessoas com deficiência: a produção encontrada no banco de Teses e Dissertações da CAPES (1999-2016)”* analisa a produção do conhecimento acumulada acerca da formação de professores para o atendimento às pessoas com deficiência. Nele, as autoras Adriana Aparecida de Souza, Josanilda Mafra Rocha, Juliane Kelly de Figueiredo Freitas e Lenina Lopes Soares Silva problematizam o fato de ter crescido, ao longo dos anos, o número de pessoas com deficiência nas instituições formativas e que estas, para garantir a efetivação da inclusão, foram impulsionadas a adotar novas posturas, lançando as bases para novas perspectivas interventivas, que vão além da acessibilidade física e dizem respeito às adaptações e atualizações a que são chamados os professores que atuam com pessoas com deficiência.

No que diz respeito às Metodologias da/para a Prática Pedagógica, no texto *“Estágio curricular supervisionado: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação”*, as autoras Teresa Sarmiento, Simone Albuquerque da Rocha e Rosenilde Nogueira Paniago, analisam o estágio como espaço de aprendizagem e construção da identidade docente, em contexto de formação inicial, no Brasil e em Portugal. Ao trabalhar com as narrativas de estagiárias brasileiras e portuguesas, as autoras destacam que a construção identitária ocorre, também, em diferentes contextos, e que a observação, a (auto)reflexão e as relações estabelecidas nesse período são fundantes para o processo de tornar-se professor.

No texto *“Expressões da Docência Compartilhada na formação inicial de professores”* as autoras Helena Maria dos Santos Felício e Daniela Schiabel problematizam a Docência Compartilhada enquanto estratégia metodológica/formativa, no interior da prática pedagógica, a partir dos significados atribuídos à experiência pelas acadêmicas do curso de Pedagogia. Evidenciam elementos que apontam para tensões e possibilidades desta estratégia e indicam a Docência Compartilhada como uma importante estratégia metodológica que contribui para a formação dos futuros professores, na medida em que ela oferece a possibilidade de, ainda na formação inicial, aproximar-se da complexidade que compreende a sala de aula, bem como fazer o exercício da integração dos elementos aprofundados no campo teórico.

Ainda no aspecto metodológico, os autores Carlos Manuel Ribeiro da Silva e Joana Abreu Martins, no texto *“Jogo pedagógico e expressão plástica na motivação das aprendizagens escolares - contributos do Projeto Curricular Integrado”*, analisam as potencialidades dos jogos lúdico-pedagógicos e da expressão plástica na motivação das aprendizagens escolares, e como experiências deste tipo, que articulem educação e ciência, podem influenciar os pressupostos da formação de professores, nomeadamente os que são subjacentes ao constructo de Projeto Curricular Integrado na concretização das experiências de aprendizagem escolar e de formação de professores.

Quanto à Supervisão da Prática, as autoras Catarina Tomás e Carolina Gonçalves, no texto *“A prática de ensino supervisionada nos mestrados de formação de educadores/as e professores/as em Portugal: vozes das coordenadoras”*, apresentam uma análise a partir da opinião de 13 coordenadoras sobre os mestrados de formação de educadores/as e professores/as do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, tendo em vista o lugar, a função e o perfil dos/as supervisores/as, a avaliação do processo de supervisão, bem como o modelo supervensivo adotado, os pontos fortes e fracos identificados no atual modelo da Prática de Ensino Supervisionada, as propostas de alteração ao modelo existente e o grau de satisfação das coordenadoras com tal prática.

Considerando a formação de professores para a educação profissional, os autores Edileuza Damascena e Dante Moura, no texto *“Formação de professores para a educação profissional: sobre políticas e perspectivas”*, analisam as políticas de formação de docentes para a educação profissional e percebem a carência de uma política nacional de Estado que contemple as demandas específicas de formação para os docentes que atuam na modalidade da educação profissional, sendo realizadas ações de caráter emergencial, fragmentário e provisório, fragilizando, deste modo, a ação profissional docente.

Ainda sobre este aspecto, o texto *“A docência na educação profissional: da formação postergada a uma prática pedagógica polivalente”*, os autores Leila Pio Mororó, Cláudio Wilson dos Santos Pereira e Anely Silva Oliveira discutem a formação dos professores da educação profissional, buscando compreender sua relação com a prática pedagógica. A partir de duas questões relativas concretas: o perfil desses profissionais, que em geral são profissionais liberais, e as especificidades de suas atividades nas escolas profissionalizantes, apontam a necessidade de uma formação específica para os professores da educação profissional, principalmente para os que não tiveram a licenciatura na graduação, e a

definição do perfil desses profissionais já no ingresso da carreira, enfatizando em ambos (a formação e o perfil) a noção do trabalho como princípio educativo.

Em síntese, evidencia-se, nos artigos publicados, que são múltiplas as possibilidades de abordar a questão da Prática Pedagógica, sobretudo na formação de professores. Conservando as particularidades de cada autor e de cada contexto que serviu de *locus* para a produção dos diferentes trabalhos, acentuamos a importância e a necessidade de considerar a Prática Pedagógica como uma dimensão fundamental para a formação de professores, seja essa inicial e/ou continuada.

REFERÊNCIAS

- BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the world's best performing school systems come out on top**. McKinsey & Company, September, 2007. Disponível online em <<https://goo.gl/3imoRj>> (consultado em março de 2018).
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 04-14, 1986.
- SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 01-22, 1987.
- ZABALZA, M. A. (2006). El practicum e la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In: ESCUDEIRO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds.). **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: OCTAEDRO, 2006. (p. 311-340)
- ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1992. p.115-138.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez. 2010.