

**ESTADO DO CONHECIMENTO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
EXERCÍCIO E CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICA REFLEXIVA**

**STATE OF KNOWLEDGE: TRAINING TEACHERS IN PRACTICE AND
CONCEPTIONS ABOUT REFLECTIVE PRACTICE**

**ESTADO DEL CONOCIMIENTO: FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA
PRÁCTICA Y CONCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA REFLEXIVA**

Roselane Duarte Ferraz¹

Resumo: Pesquisar sobre a formação de professores em exercício fomentou a realização de uma revisão de literatura, intencionando analisar as concepções de prática reflexiva que emergem nas pesquisas sobre a formação de profissionais da educação em exercício. Para tanto, o campo empírico foi constituído por teses e dissertações publicadas no catálogo do Banco de Teses da Capes, no período de 2007 a 2012, a partir dos descritores “prática reflexiva”, professor reflexivo”, “formação em exercício/serviço”. Na realização deste trabalho, as pesquisas voltadas para a valorização dos profissionais da docência e sua formação serviram de base teórica, estabelecendo um diálogo com os estudos de Schön (1995; 2000), Zeichner (1993; 1995; 2008), entre outros autores. A técnica de análise de conteúdo foi utilizada na organização dos dados, referendado em Bardin (2010). Os resultados demonstram que os estudos focalizam as influências da formação em exercício sobre o trabalho pedagógico dos professores em sala de aula, assim como buscam analisar as políticas públicas de formação docente e as ações tomadas pelas instituições superiores de ensino ao implantarem essas formações emergenciais. Os dados revelam que embora defenda-se a formação prática reflexiva, os cursos apresentam fragilidades nas suas proposições em fomentar mudanças nas práticas dos professores-cursistas.

Palavras-chave: Estado do conhecimento. Prática Reflexiva. Formação de professores. Prática docente.

Abstract: Research on the training of in-service teachers encouraged a literature review, aiming to analyze the conceptions of reflective practice that emerge in research on the training of in-service education professionals. Therefore, the empirical field consisted of theses and dissertations published in the catalog of the Capes Theses Bank, from 2007 to 2012, based on the descriptors “reflective practice”, reflective teacher”, “in-service/service training”. In carrying out this work, research aimed at valuing teaching professionals and their training served as a theoretical basis, establishing a dialogue with studies by Schön (1995; 2000), Zeichner (1993; 1995; 2008), among other authors. The content analysis technique was used to organize the data, endorsed by Bardin (2010). The results show that the

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Recife (UFPE). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/ CNPq/UESB). E-mail: rduarte@uesb.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1731-0120>.

studies focus on the influences of in-service training on the pedagogical work of teachers in the classroom, as well as they seek to analyze public policies for teacher training and the actions taken by higher education institutions when implementing these emergency training. The data reveal that although reflective practical training is defended, the courses present weaknesses in their propositions to promote changes in the practices of the course-professors.

Keywords: State of knowledge. Reflective Practice. Teacher training. Teaching practice.

Resumen: La investigación sobre la formación de profesores en servicio impulsó una revisión de la literatura, con el objetivo de analizar las concepciones de práctica reflexiva que emergen en las investigaciones sobre la formación de profesionales de la educación en servicio. Por lo tanto, el campo empírico consistió en tesis y disertaciones publicadas en el catálogo del Banco de Tesis de la Capes, de 2007 a 2012, a partir de los descriptores “práctica reflexiva”, profesor reflexivo”, “formación en servicio/servicio”. Para la realización de este trabajo, sirvieron de base teórica investigaciones dirigidas a valorar a los profesionales docentes y su formación, entablando diálogo con estudios de Schön (1995; 2000), Zeichner (1993; 1995; 2008), entre otros autores. Para la organización de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido, avalada por Bardin (2010). Los resultados demuestran que los estudios se centran en las influencias de la formación en servicio en el trabajo pedagógico de los docentes en el aula, así como buscan analizar las políticas públicas de formación docente y las acciones que realizan las instituciones de educación superior al implementar estas capacitaciones de emergencia. Los datos revelan que, aunque se defiende la formación práctica reflexiva, los cursos presentan debilidades en sus propuestas para promover cambios en las prácticas de los docentes de los cursos.

Palabras clave: Estado del conocimiento. Práctica reflexiva. Formación de profesores. Práctica docente.

Introdução

Discussões voltadas para as práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar, observando suas influências na aprendizagem dos alunos, ganham significativos contornos ao pensar sobre o expressivo número de pessoas que não tem acesso à escolarização, questionando a legitimidade das instituições de ensino e, particularmente, dos sujeitos deste processo (AQUINO; MUSSI, 2001).

A profissão docente torna-se alvo dessas exigências, sobretudo pela qualidade do seu trabalho para corresponder às tarefas que lhe são solicitadas e, conseqüentemente, na formação desse profissional. Entretanto, mesmo considerando a aparente desconfiança sobre a prática docente, as expectativas para o ensino se renovam, confiando-lhe a responsabilidade de promover aprendizagens em consonância com a reorganização do mundo do trabalho e os princípios de construção de práticas, socialmente, inclusivas.

Por esse viés, reserva-se um consenso baseado na manutenção da qualificação desse profissional como forma de atender às necessidades e desafios pertinentes à sociedade da

informação. Para tanto, um dos princípios seria promover a sua formação desse profissional ao nível superior, o que representará um aprofundamento de conhecimentos e maior domínio das funções docentes.

A priorização da formação em nível superior para os profissionais da educação básica estava diretamente relacionada às metas de universalização do ensino fundamental e de adequação do sistema de ensino às exigências do mundo do trabalho e do exercício da cidadania (MACEDO, 2008). Neste sentido, foram férteis as modificações nas políticas públicas no campo da formação de professores, causando impactos políticos e acadêmicos, entre os quais destaca-se: a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE); a criação do Curso Normal Superior, como locus de formação dos professores da educação infantil e das séries iniciais; a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, em substituição aos currículos mínimos anteriores (Resolução CNE/CP 1/2002); a criação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores; e, mais recentemente, a publicação do Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Professores da Educação Básica, por meio da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (FREITAS, 2007; CABRAL, 2010)

Países como o Brasil que apresentava, na primeira década dos anos 2000, dados estatísticos² preocupantes sobre o panorama da formação de professores, atingir tal princípio demandaria a proposição de modalidades especiais de formação docente. Entre estas, salienta-se a formação em exercício³, estruturada para atender às necessidades formativas em abrangência nacional por qualificação dos profissionais das redes públicas de ensino, que constituíram, ao longo da trajetória de trabalho, um conhecimento tácito, proveniente das características e dinâmicas pertinentes à docência (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Isso significa afirmar que esses professores buscam nesses cursos, entre outros objetivos, ressignificar conhecimentos e adequar suas práticas para atender às necessidades dos alunos (GATTI; BARRETO, 2009).

² Segundo o Educacenso de 2007, quase um terço dos docentes da educação básica do Brasil não tinham formação apropriada. Do total de 1.882 docentes, 594,27 mil estavam no exercício da docência, porém sem formação universitária.

³ Inicialmente, essa modalidade era estruturada como programas pontuais de formação em exercício, subsidiados por gestões federais, estaduais ou municipais. Contudo, assumiu uma proporção maior, a partir da implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009).

Esse tipo de formação defende a valorização do professor da educação básica por meio do reconhecimento dos seus saberes e uma formação mais integrada à escola, contexto no qual esse profissional atua. Assim, testemunhamos uma mudança na formação de professores, em que se toma por base a defesa de uma formação reflexiva respaldada na racionalidade prática, cuja premissa é a concepção de que as atividades de ensino apresentam complexidades e resultados imprevisíveis, exigindo do professor posicionamentos éticos e políticos no desenvolvimento das suas práticas (SCHON, 1995).

Autores que defendem o pressuposto da formação prático-reflexiva argumentam ser este modelo uma resposta ao fato de que os avanços teóricos nos cursos de formação pouco contribuem para transformações nas práticas de ensino dos professores da educação básica. O problema reside no fato de o profissional não saber como lidar com situações em que o repertório teórico e instrumental não apresente mais soluções para determinado impasse (SCHÖN, 1995; ZEICHNER, 1993).

Nessa lógica, há uma outra compreensão sobre a prática, pois não funciona apenas como lócus de aplicação dos conhecimentos científicos e pedagógicos, mas como espaço de criação e desenvolvimento de conhecimentos. Assim, o processo em que se traçaram e implantaram um modelo de formação reflexiva propôs, aos sujeitos responsáveis por essa formação, outras possibilidades de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Diante dessas possibilidades, qual seria o caminho teórico-metodológico para a formação de professores? Segundo Nóvoa (1995, p. 25), o caminho exige a busca de alternativas que levem a formação a “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”, fornecendo, aos professores-cursistas, “os meios para um pensamento autônomo”. Neste sentido, os programas de formação de professores enfrentam o desafio de reformular suas práticas pedagógicas com proposições que venham perceber os professores da educação básica como profissionais reflexivos. Assim, a reflexividade implica no reconhecimento de que os professores são profissionais atuantes na formulação e desenvolvimento de diretrizes de seus trabalhos e nos meios para atingir suas metas. Grande parte dos projetos dos programas de formação enfatiza a necessidade de promover experiências reflexivas juntos aos docentes (GATTI; BARRETO, 2009; SCHON, 1995, ALARCÃO, 2011).

Dada a necessidade de questionar as consequências deste modelo de formação para as práticas pedagógicas desenvolvidas na formação superior de professores e as possíveis explicações para esta questão, decidimos realizamos uma revisão da literatura, na modalidade de estado do conhecimento. Assim, selecionamos teses e dissertações do catálogo do Banco

de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2007 a 2012, que versam sobre esta temática.

Por se configurar como uma estratégia metodológica para delinear, com maior precisão, o objeto de pesquisa do doutoramento realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), o estudo teve por objetivos: identificar pesquisas que investigaram a formação de profissionais da educação em exercício e a prática pedagógica desenvolvida nessa modalidade formativa, procurando evidenciar os principais temas pesquisados; e analisar as concepções de prática reflexiva presentes nesses estudos. Para tanto, formulamos os seguintes questionamentos: quais os principais temas explorados nos estudos sobre a formação de professores em exercício? Qual a compreensão de prática reflexiva que emergem nas pesquisas que investigam a formação de professor em exercício?

Para responder a essas questões, utilizamos, discutimos a formação de professores, tomando como referencial teórico as pesquisas sobre a valorização do profissional da educação, com fundamento no pressuposto da prática reflexiva desenvolvida por Schön (1995; 2000), Zeichner (1993; 1995; 2008). Na organização e sistematização dos dados, recorremos às técnicas da Análise de Conteúdo, por meio da análise temática, referendadas em Bardin (2010) e Vala (2014).

O artigo está organizado em algumas seções, a saber: na introdução, apresentamos e contextualizamos o tema do estudo, observando as bases epistemológicas e a relevância de pesquisar tal temática. No procedimento metodológico, fundamentados na perspectiva da revisão de literatura, expomos o processo para realizar o estado do conhecimento, apresentado procedimentos para levantamento de produções de teses e dissertações no catálogo do banco de dados da Capes sobre a formação de professores em exercício, no período de 2007 a 2012. Nas análises dos dados, buscamos responder os objetivos estabelecidos ao apresentar os temas estudados, organizados em três categorias analíticas, evidenciando as concepções a respeito de prática reflexiva presentes nestes estudos. Por fim, as considerações finais, expondo os principais achados do estudo.

Procedimento Metodológico

Para desenvolver o estudo, realizamos uma revisão de literatura, por meio do estado de conhecimento, com análise dos conteúdos de teses e dissertações dos programas de pós-

graduação em educação, localizados no catálogo do banco de dados da Capes, no período de 2007 a 2012.

Como assinalam Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) os estudos de revisão de literatura [...] “favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação”. Portanto, a possibilidade de se ter uma visão mais ampla das produções científicas sobre determinado tema fomenta processos reflexivos e analíticos para maior compreensão do objeto estudado, observando seus avanços, as lacunas e contradições que permeiam as discussões sobre a temática.

Ainda, segundo as autoras, as revisões de literatura “consistem em organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área” (2014, p. 167). E, foi nessa configuração organizacional que realizamos um estado do conhecimento, observando que esse tipo de revisão se restringe a um estudo metodológico em que toma por base uma fonte de publicações (SOARES; MACIEL, 2000).

Assim, tomando o catálogo de teses e dissertações da Capes como banco de dados para o levantamento e seleção dos estudos de nosso interesse, buscamos identificar as palavras-chave nos resumos simples dessas produções, quais sejam: formação de professores em exercício e/ou serviço; programas de formação de professores; prática docente na formação de professores.

O recorte temporal justifica-se pelo fato de ocorrerem, nesse período, significativas mudanças em relação à formação de professores no Brasil. Desde o ano de 2007, a Política de Formação de Professores assume novos contornos, com a publicação do Decreto 6.094 (BRASIL, 2007), que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Neste mesmo ano, através da Lei 11. 502/2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é designada a auxiliar o Ministério da Educação e Desporto - MEC na elaboração e desenvolvimento de políticas de suporte à formação dos professores para a educação básica. No ano de 2008, os municípios elaboraram o Plano de Ações Articuladas - PAR, instrumento criado para diagnosticar a realidade educacional brasileira. Outro marco em torno da formação docente foi a implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, com a publicação do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009).

No levantamento do *corpus* para análise, estabelecemos como critério identificar, apenas, estudos desenvolvidos em cursos superiores de formação docente em exercício, quer especiais, quer regulares. Portanto, no primeiro momento do processo metodológico, seguimos os limites dos resumos apresentados pelos pesquisadores para examinar os dados do catálogo do banco de teses da Capes. E, por isso, admitimos a possibilidade de nem todas as pesquisas, do período selecionado, serem contempladas no nosso estudo.

No segundo momento, realizamos a leitura dos trabalhos na íntegra, observando que um dos nossos objetivos era analisar as concepções que essas pesquisas apresentavam sobre prática reflexiva. Sendo assim, um dos nossos critérios foi selecionar, entre esses estudos, aqueles que faziam referência à temática da prática reflexiva ou a temas similares, tais como formação reflexiva, professor reflexivo.

A formação em exercício e suas práticas pedagógicas como objeto de estudo nas pesquisas

O levantamento das produções, como primeira etapa do mapeamento das produções sobre o tema, a partir dos descritores, teve duração de quatro meses, realizada no período de agosto a novembro de 2012, estabelecendo a tabulação das produções no primeiro semestre de 2013.

Analisamos as informações dos títulos, das palavras-chave e, em seguida, dos resumos. Em um primeiro momento, contabilizamos um total de 34 produções, entre teses e dissertações, que versavam sobre as variadas temáticas, tais como a avaliação da aprendizagem no processo de formação de professores, cursos de atualização promovidos pelas secretarias municipais de educação, outros discutiam sobre formações em nível médio.

A leitura flutuante dos resumos indicou a necessidade em realizar a filtragem dessas produções, pois tínhamos como critério de inclusão analítica, apenas, as pesquisas desenvolvidas em cursos superiores de formação docente em exercício. Assim, chegamos ao Quadro 01 com o quantitativo de 11 produções relativos ao período de 2007 a 2012, que tomaram, como foco investigativo, temáticas nas áreas da prática pedagógica e da formação de professores em exercício. Neste processo, nos aprofundamos na leitura das produções para identificarmos as categorias temáticas, as bases epistemológicas dos estudos, os procedimentos metodológicos e suas principais conclusões.

Quadro 01: Relação das pesquisas sobre a formação de professores em exercício (2007-2012)

ANO	AUTOR	TÍTULO	GRAU
2012	OLIVEIRA, Sandra Suely	Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão	Mestrado UFPI
2011	RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis.	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores	Doutorado UFSCar
2011	BAUER, Adriana	Avaliação do impacto da formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida	Doutorado USP
2011	SALES, Viviane Maria Barbosa.	Formação e práticas de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE	Mestrado UECE
2010	CABRAL, Grace Gotelip	Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre	Doutorado UFMG
2010	MIRANDA Camila de Matos	O lugar das práticas profissionais de alunas-professoras no processo de formação do curso de pedagogia	Mestrado UFSJ
2010	OLIVEIRA Marcia Betania de	As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores	Mestrado UFRN
2009	OLIVEIRA, Adolfo Samuel de.	Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidade da formação em serviço.	Mestrado USP
2008	SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado	Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?	Mestrado UFF
2008	MENEZES, Maria de Fátima Santos	A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada – um estudo de caso.	Mestrado PUC Goiás.
2008	GOMES, Fabrícia Barêa	A Formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação	Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>-Teses e Dissertações do Banco de dados da CAPES (2007 a 2012).

Notamos que, na maioria das investigações, os objetos de estudo foram delimitados em conformidade com programas ou projetos especiais⁴, desenvolvidos para atender às demandas apresentadas pelos órgãos públicos às instituições de ensino superior.

⁴ Entre os programas ou projetos investigados, temos o Programa Especial de Formação Universitária para Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e de Educação Infantil – PEC, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em convênio com a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP); o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores,

As pesquisas caracterizaram essas propostas como uma formação especial destinada aos docentes em exercício nas redes de ensino. Portanto, eram projetos pontuais, com um tempo de duração predeterminado, credenciadas pelo órgão público responsável, seja o Conselho Nacional e/ou Estadual de Educação (GATTI; BARRETO, 2009).

Esse quadro evidencia um quantitativo pouco expressivo de pesquisas sobre as práticas pedagógicas na formação de professores em exercício e, também, que elas tinham como objeto de análise a relação entre a formação em exercício e a prática dos professores cursistas. No entanto, percebemos um interesse direcionado para os formadores desses professores, ou seja, a formação dos formadores, os saberes que fundamentam suas ações foram investigados nas pesquisas (OLIVEIRA, 2012; SALES, 2011; MIRANDA, 2010; GOMES, 2008).

Quanto à metodologia adotada, notamos a prevalência da abordagem qualitativa, exceto por duas pesquisas: a investigação de Sales (2011), que tomou como orientação a metodologia quantitativa e o estudo de Bauer (2011), que utilizou o método misto, que integra abordagens quantitativa e qualitativa. Além disso, identificamos nas pesquisas de Menezes (2008), Cabral (2010) e Oliveira (2010), a realização das investigações por meio do estudo de caso.

Como procedimentos e instrumentos adotados para a realização das pesquisas a entrevista, seguida de questionário e a observação foram os mais utilizados. Entretanto, foi bastante comum o uso de dois ou mais tipos de procedimentos, por configurar como estratégia para uma melhor compreensão de todos os aspectos que configuram o campo educacional (BRZEZINSKI, 2014).

Os temas investigados nas pesquisas

De acordo com a definição dos descritores, a leitura dos trabalhos e a categorização dos dados, agrupamos as pesquisas em três eixos temáticos, a saber: Formação de professores em Educação a Distância (EaD); Formação dos formadores de professores; Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas. Essas categorias congregam discussões que abarcam um número variado de temáticas, tais como: políticas

desenvolvido em parceria do governo de Minas Gerais; o Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas da Universidade Estadual de Mato Grosso; o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação/Pedagogia, desenvolvido na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), além do Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada na área de Pedagogia, em Goiás.

Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 3, n. 9, p. 1-20, jul./set. 2022.

Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>

ISSN: 2675-6889

públicas de formação de professores e seus impactos; novas modalidades na formação de professores; os saberes e as práticas educativas dos professores cursistas. O Quadro 02 apresenta a sistematização das pesquisas, organizadas por temas.

Nas produções selecionadas, logo percebemos que as reformas realizadas em torno da formação de professores, seja na inserção de modalidades formativas, seja na tônica atribuída às propostas de formar o profissional prático-reflexivo, promoveram diversas preocupações entre os pesquisadores, a exemplo da fragilidade em torno do conceito de professor prático-reflexivo em razão do uso indiscriminado e dos impactos que a formação em exercício têm causado nas práticas dos professores da educação básica.

Quadro 02 – Dissertações e teses por categorias temáticas (2007-2012).

TEMAS	AUTOR	TÍTULO
Formação de professores em educação a distância (EaD)	OLIVEIRA, Sandra Suely	Formação de professores na modalidade a distância: a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão
	SALES, Viviane Maria Barbosa	Formação e práticas de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da UAB/UECE
	SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado	Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?
Formação dos formadores de professores	GOMES, Fabrícia Barêa	A formação do formador: sujeitos formadores a sujeitos em formação
Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas	RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis	A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores
	BAUER, Adriana	Avaliação do impacto da formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida
	MIRANDA Camila de Matos	O lugar das práticas profissionais de alunas - professoras no processo de formação do curso de pedagogia
	OLIVEIRA Marcia Betania de.	As contribuições do proformação/pedagogia/UERN para a melhoria da prática pedagógica de professores
	CABRAL, Grace Gotelip	Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre
	OLIVEIRA, Adolfo Samuel de.	Quando o professor se torna aluno: Tensões, desafios e potencialidade da formação em serviço
	MENEZES, Maria de Fátima Santos	A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada – um estudo de caso

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>- Teses e Dissertações do Banco de dados da CAPES, período de 2007 a 2012.

Assim como Bello (2008), verificamos que o tema “Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas” foi o mais estudado, com um total de sete produções entre teses e dissertações; seguido pelo tema “Formação de professores em educação a distância (EaD), com três dissertações; e, por fim, o tema “Formação dos formadores de professores”, com uma dissertação.

Não nos causa estranhamento as pesquisas investigarem evidências dos impactos exercidos pelos cursos especiais de formação sobre as concepções e as práticas de ensino dos professores cursistas, pois, se, por um lado, são questionados as ações e os conhecimentos dos docentes da educação básica, reforçando a defesa de sua qualificação, por outro lado, seria pertinente saber, com a implantação de projetos de formação em exercício, referendados em uma nova base epistemológica, os resultados que estariam emergindo desse processo.

Os trabalhos que problematizam a “Formação de professores em educação a distância (EaD)”, discutem a incorporação dessa modalidade na formação de professores como um projeto que constitui o universo das reformas iniciadas na década de 1990, fundamentadas nas políticas neoliberais. Esses trabalhos contextualizam as ações do governo na promoção de consórcios universitários na grande maioria dos estados brasileiros.

Oliveira (2012) analisou as concepções sobre docência, ensino e prática pedagógica, apresentadas pelos professores-formadores do Curso de Pedagogia na modalidade a distância. Segundo a autora, os formadores partem das concepções construídas ao longo das experiências profissionais, passando por um processo de ressignificação dessas concepções junto a sua prática pedagógica na EaD, constituindo o ser professor nesta modalidade.

Sales (2011), constatando a problemática entre os requisitos necessários para o professor atuar na educação a distância e a ausência dessa formação nos cursos direcionados para formar o profissional da educação, analisou a relação entre a formação para o exercício da docência em EaD e a prática dos professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Aberta. Para a autora, essa formação não atende, plenamente, às necessidades dos docentes, em razão das dificuldades de ordem estrutural, pedagógica e financeira apresentadas pelos cursos.

A investigação desenvolvida por Sales (2008) apresentou, como questão central, o interesse em saber se a educação a distância, mesmo em ambiente universitário, oferece uma formação crítico-reflexiva ao professor, superando a racionalidade instrumental. Assim, constatou que, apesar dos desafios impostos a essa modalidade e dos imperativos neoliberais

permearem a política de formação a distância, a EaD vem caminhando para a formação do aluno-docente numa perspectiva crítico-reflexiva e autônoma.

Portanto, no que diz respeito à “Formação de professores em educação a distância (EaD)”, encontramos, nas pesquisas, um caminho investigativo que permite a análise da relação dessa modalidade formativa com a aprendizagem e o desenvolvimento dos cursistas e, também, com as práticas e as concepções dos formadores. Essas pesquisas apontam diversas problemáticas na implantação e organização dessa modalidade, o que tem dificultado o trabalho dos formadores e a aprendizagem dos cursistas.

Quanto ao tema “Formação dos formadores de professores”, identificamos a pesquisa de Gomes (2008), com o objetivo de investigar os processos de formação de professores que passaram a atuar como formadores na rede pública estadual. A pesquisadora verificou que o domínio sobre os conteúdos do curso e a experiência na docência desses profissionais não eram suficientes para atender às expectativas dos professores cursistas. Assim, entre as expectativas e as possibilidades, cabe ao formador assumir uma posição mais crítica sobre as propostas implementadas.

Essa investigação suscita uma reflexão a respeito do formador, considerando o papel e a função exercidos por esse profissional na formação de professores em exercício. Assim, tomar como objeto de estudo a prática educativa desenvolvida por esse formador, considerando sua própria formação, suas experiências na docência superior, as tensões que envolvem as interlocuções entre a formação em exercício e a escola pública, nos remete a questionamentos relacionados à formação desses profissionais, à postura epistemológica adotada em processos de formação em exercício e aos desafios de propor práticas educativas orientadas pelos conhecimentos que os professores cursistas trazem das suas experiências na docência.

E por fim, ao tratar do tema “Influência da formação em exercício sobre a prática de ensino dos professores cursistas”, identificamos algumas pesquisas que investigaram as contribuições da formação em exercício na perspectiva dos professores cursistas.

Esses estudos buscaram avaliar o impacto dessa formação, tanto no aspecto pessoal, quanto no profissional dos professores da educação básica, analisando a compreensão e a avaliação dos cursistas sobre a formação e os saberes privilegiados. Os resultados demonstraram que a formação em exercício possibilitou a resignificação das práticas desses profissionais, resultando em uma avaliação satisfatória dos cursistas em relação ao desenvolvimento das suas práticas educativas. Contudo, em determinadas situações, os

graduandos revelaram as dificuldades em corresponder às proposições apresentadas pela formação (RAMOS, 2011; MIRANDA, 2010; OLIVEIRA, 2010; CABRAL, 2010).

Cabral (2010), em levantamento de pesquisas sobre a formação de professores em serviço, já relatava uma baixa incidência de estudos acerca das influências dessa formação sobre as práticas pedagógicas de professores, principalmente dos que tinham tempo elevado de experiência na docência. Segundo a pesquisadora, na perspectiva de professores e coordenadores, os resultados da pesquisa confirmaram as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas dos egressos, atribuídas majoritariamente à repercussão da formação inicial em serviço. Contudo, evidenciou que a experiência formativa investigada demonstrou, em alguns aspectos, caráter de treinamento em situações cotidianas concretas.

Já a pesquisa de Bauer (2011) avaliou os impactos do Programa Letra e Vida nos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série, mensurados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo e, também, seus possíveis efeitos sobre concepções e práticas de alfabetização dos professores que dele participaram. A pesquisadora constatou a influência do Projeto Letra e Vida sobre o discurso dos docentes, porém nem sempre percebeu evidências da transposição desse discurso para a prática da sala de aula. E, quanto ao impacto do Programa sobre o desempenho dos alunos, não identificou resultados significativos.

Oliveira (2009) analisou as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea, para verificar até que ponto tal situação favorece processos de formação mais significativos e as implicações dessa formação no trabalho do professor. Os resultados apontam que, em determinadas ocasiões, os professores afastam-se do que formalmente se espera deles, quando investidos no ofício discente. Contudo, vivenciar esse duplo ofício proporciona aos professores a reflexão sobre o exercício de ser discente e docente, permitindo-lhes o entendimento de algumas de suas práticas educativas, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação ao aluno e à proposição de certas atividades escolares.

O trabalho de Menezes (2008) investigou o processo de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental em Goiás, a partir do Programa Emergencial de Licenciatura Plena Parcelada na área de Pedagogia, no município de Ceres - Goiás, no período compreendido entre os anos 2000 a 2006. A autora verificou que essa formação apresentava uma formatação aligeirada e imediatista, pois negligenciou, curricularmente, os saberes que os professores leigos traziam da prática, mesmo sendo valorizados nos discursos

normativos e no currículo do curso. Desse modo, predomina uma concepção de educação não emancipatória, com prevalência de características de um projeto do e para o mercado capitalista neoliberal.

Esses estudos desvelaram as fragilidades dos programas, no que se refere aos objetivos, ou seja, promover mudanças nas práticas educativas dos seus egressos. Embora, tenham verificado a satisfação dos cursistas em participar dessas propostas formativas, ainda predominava uma formação com características muito próximas a um treinamento metodológico. Pouco resultando, segundo as pesquisas, em efeitos significativos.

Concepções de prática reflexiva nas pesquisas sobre formação de professores em exercício

Como reconhece Zeichner (1993), as expressões “prático reflexivo” e “ensino reflexivo” tornaram-se constantes nas reformas de ensino por todo o mundo. No caso específico da formação docente, assistimos à predileção por prática reflexiva como eixo central nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores.

De um ponto de vista mais generalizado, o movimento em defesa de uma formação prático-reflexiva foi considerado uma posição contrária aos modelos de formação fundamentados na racionalidade técnica, em que os professores eram concebidos como reprodutores de um planejamento curricular elaborado por terceiros. Portanto, ao mesmo tempo em que o pensamento pedagógico expresso no pressuposto da formação prático-reflexiva questiona a formação técnica presente nas instituições superiores de ensino, também manifesta concepções e propostas de formação que reconhecem os profissionais da educação como sujeitos ativos na formulação das diretrizes do seu trabalho e nos meios para atingir esses objetivos.

Assim, quando Schön (1995) propôs a ideia da formação do profissional prático-reflexivo, ficou evidenciado nas argumentações o seu propósito de reformular os programas de formação profissional, tornando a prática reflexiva eixo estruturante da formação docente. O princípio defendido nessa perspectiva é o de que o conhecimento formativo se constitui por meio da reflexão sobre a prática (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 2000, TARDIF, 2002). Contudo, a abordagem reflexiva defendida por Schön possibilitou, aos autores envolvidos com a formação de professores, novas leituras e a ampliação dos conceitos.

Zeichner (1993; 1995), questiona o protagonismo atribuído por Schön à autoridade individual do professor para interpretar as situações da sua prática. Segundo ele, essa postura poderá supervalorizar o professor como indivíduo, conduzindo-o para uma reflexão de situações imediatas, em torno de si próprio. Para o autor, a formação docente reflexiva precisa abordar as dimensões pessoais, acadêmicas e políticas do ensino, contribuindo, assim, para uma sociedade comprometida com a justiça social.

Embora existam diferentes posicionamentos, pesquisadores comungam da ideia de que a formação deve incluir o *practicum* reflexivo, referindo a uma formação que possibilite ao docente a oportunidade de refletir sobre os problemas, as complexidades e as demandas geradas por sua ação no trabalho (MIZUKAMI, et al., 2002). Ao defender essa concepção, argumenta-se que a formação de professores necessita considerar a prática reflexiva como eixo norteador para superar as rotinizações da atuação do professor.

Dado o exposto, as pesquisas⁵ que abordavam a concepção de prática reflexiva na formação de professores em exercício buscavam, em um primeiro momento, contextualizar uma discussão sobre os paradigmas e modelos de formação de professores preponderantes nos programas destinados à formação dos profissionais do ensino. Para tanto, fundamentaram-se nos estudos de Schön (1982), Zeichner (1983) e Zeichner e Liston (1997), com o apoio das discussões de Nóvoa (1991,1995), entre outros autores.

Neste percurso teórico, as pesquisas evidenciaram os modelos fundamentados na racionalidade técnica como uma perspectiva a ser superada, em razão da preponderância de uma formação meramente instrumental e fragmentada. Argumentam que os modelos da racionalidade técnica, no campo da profissão docente, repousavam em um terreno arenoso diante das demandas de maior qualificação dos professores para atender a um alunado multifacetado, que não mais se acomoda em torno das promessas de uma futura emancipação (AQUINO; MUSSI, 2001).

Assim, as críticas lançadas ao modelo da racionalidade técnica fomentaram a necessidade de um novo modelo teórico de formação de professores, fundamentado no paradigma da racionalidade prática, o qual busca superar as limitações apresentadas pelo modelo anterior, particularmente na relação linear entre o conhecimento técnico e o científico da prática docente.

Consideramos que, na formação do profissional reflexivo, existe um processo de desestabilização das práticas pedagógicas, com a finalidade de promover a ressignificação das

⁵ Oliveira (2012); Sales (2011); Cabral (2010); Miranda (2010); Menezes (2008); Oliveira (2009); Sales (2008).

práticas de ensino dos professores-cursistas. Esse processo sinaliza para duas direções: por um lado há o reconhecimento da inviabilidade dessas ações práticas para atender às demandas formativas desses professores e, por outro lado, reclama-se para essa prática pedagógica a urgência de sua reconfiguração segundo bases epistemológicas não mais referenciadas na formação técnica dos saberes, mas fundamentadas em uma concepção que compreenda os professores da educação básica como produtores de conhecimentos.

Essa desestabilização sustenta-se na promessa de que a formação prático-reflexiva possa contribuir para a reformulação das práticas docentes dos professores-cursistas. A reflexão representa um meio para transformar as ações do professor, preparando-o para as demandas e incertezas que se apresentam no desenvolvimento da profissão. Ou seja, a transformação dessas ações requer um processo de sistematização, por meio da atividade reflexiva e de uma postura crítica desse educador sobre suas próprias práticas de ensino.

Por esse caminho, as dimensões da prática pedagógica da formação em exercício, tais como o projeto do curso, a estrutura curricular, a prática gestora, as práticas dos formadores de professores, deveriam ser reconfiguradas, com a incorporação da ideia do professor como centro no processo de construção da profissão, reconhecendo-o como produtor de saberes provenientes de uma prática reflexiva.

Uma constatação feita pela maioria das pesquisas que trataram do impacto da formação especial em exercício para os professores, quando analisava os projetos fundamentados no pressuposto da prática reflexiva, trazia resultados muito próximos aos identificados por Zeichner (2008), para quem a formação docente reflexiva proposta nesses projetos não conseguiu ressignificar as práticas educativas dos professores, talvez por essa perspectiva estar sendo trabalhada de forma equivocada nos cursos.

Em função disso, as análises sobre a prática reflexiva nas pesquisas que tratam da prática pedagógica e da formação de professores em exercício demonstraram a defesa de um modelo de docência e, conseqüentemente, de formação de professores em que prevalecem traços de um profissional crítico-reflexivo, que possa promover uma educação crítica e transformadora. Essa é uma perspectiva marcante nas pesquisas investigadas. Para fundamentar essa posição, trazem as contribuições de Freire (1979; 1996), Sacristan (1998), Giroux (1997), entre outros teóricos.

Sobre esse assunto, Zeichner (1993) destaca como um dos objetivos dos programas de formação de professores a preparação de docentes para assumir perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais, comprometendo-se moralmente com o

combate às injustiças sociais, por meio das atividades desenvolvidas na escola. Para atender a esse enfoque, os programas de formação de professores devem enfatizar três aspectos: proporcionar a aquisição, por parte dos docentes, de uma formação cultural com orientação social e política; promover o desenvolvimento da capacidade reflexiva crítica sobre a prática, superando práticas alheias às influências ideológicas dominantes; e, por fim, desenvolver atitudes que viabilizem o compromisso político do docente como intelectual transformador.

Contudo, é preciso reconhecer que, embora a racionalidade crítica tenha um importante desenvolvimento teórico, ainda são poucos os programas de formação de professores que se estruturam sob essa influência.

Considerações Finais

Este estudo evidenciou que as investigações voltadas para as práticas pedagógicas e para a formação de professores em exercício costumam, em sua maioria, ser direcionadas para dois focos de análise: um que corresponde às ações e aos resultados junto aos professores da escola básica; e outro que converge para o estudo das políticas públicas e dos direcionamentos adotados pelas instituições de ensino responsáveis pela implantação e desenvolvimento desses processos formativos.

Embora algumas pesquisas tenham constatado que a formação em exercício influencia as práticas docentes dos professores cursistas e as suas concepções, possibilitando-lhes reflexão sobre alguns elementos que configuram as suas práticas educativas, sobretudo no que se refere às atitudes em relação aos alunos e à proposição de atividades, outras revelaram fragilidades desses cursos na promoção de transformação das práticas educativas e das concepções dos egressos sobre educação, ensino e aprendizagem, tendo em vista que elas estão bastante entrelaçadas no modo de ser desses professores.

Outra questão levantada pelas pesquisas refere-se à necessidade de os programas especiais de formação em exercício considerarem, em seus planejamentos, o contexto e as práticas docentes dos alunos-professores, conhecer os princípios que orientam as configurações escolares em que eles trabalham e as condições de existência desses profissionais. Isso significa dizer que a formação em exercício deve estar afinada com as experiências de trabalho desses alunos-professores.

No que se refere à concepção de prática reflexiva, as pesquisas defendem uma formação de professores fundamentada no pressuposto teórico do profissional crítico-

reflexivo. E, com base nesse modelo, os estudos fazem uma análise dos programas, constatando o distanciamento entre as proposições apresentadas nos projetos dos cursos e os resultados, pouco significativos, nas práticas dos professores cursistas.

Por fim, as pesquisas analisadas destacam a necessidade de maior aprofundamento em temáticas que explorem as implicações e repercussões da implantação de propostas especiais de formação docente em exercício para as instituições superiores de ensino e para os sujeitos que assumem a responsabilidade de concretizá-las, considerando, especialmente, os formadores de professores.

Referências

ALARCÃO I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. Editora: Cortez, 2011.

AQUINO, J. G; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 2111-227, jul./dez. 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Ed. revista e atualizada. Edições 70, Lda. Lisboa/Portugal, 2010.

BAUER, A. **Avaliação do impacto da formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo - São Paulo, 2011.

BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo - São Paulo, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CABRAL, G. G. **Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. – Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, F. B. **A Formação do formador:** sujeitos formadores a sujeitos em formação. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACEDO, J. M. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais:** a experiência da UESB. Vitória da Conquista. Edições UESB, 2008.

MENEZES, M. de F. S. **A formação de professores municipais de Ceres em pedagogia pela licenciatura plena parcelada** – um estudo de caso. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

MIRANDA C. de M. **O lugar das práticas profissionais de alunas- professoras no processo de formação do curso de pedagogia.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote. Lisboa, 1995.

OLIVEIRA, S. S. **Formação de professores na modalidade a distância:** a docência, o ensino e a prática pedagógica em discussão. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

OLIVEIRA, M. B de. **As contribuições do proformação/UFRN para a melhoria da prática pedagógica de professores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

OLIVEIRA, A. S. de. **Quando o professor se torna aluno:** tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

RAMOS, R. P. R. **A formação inicial em serviço:** lugar de encontro e de (re)significação do ser-saber-fazer de professores. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SALES, V. M. B. **Formação e Prática de Professores do Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UAB/UECE.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza- CE, 2011.

SALES, M. das G. G. M. **Educação Superior a Distância na Formação de Professores:** entre fios e desafios, uma experiência formativa? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 2. ed., 1995.

SOARES, M., MACIEL, F. **Alfabetização**: Série Estado do Conhecimento. Brasília: MEC/INEP, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 16 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2014.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M. Novos Caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote. Lisboa, 1995

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: ideias e Práticas. Educa. Lisboa, 1993.

Recebido em: 15 de julho de 2022.

Aprovado em: 18 de setembro de 2022.