

PARA ALÉM DO DIPLOMA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

Recebido em: 24/07/2023

Aceito em: 22/08/2023

DOI: 10.25110/educere.v23i2.2023-024

Vicência Paula da Conceição Gomes¹
Marcos Alves Batista²
Ginaldo Cardoso de Araújo³

RESUMO: Este artigo se apoia nos estudos sobre formação docente com o objetivo de analisar os desafios que atravessam, na contemporaneidade, os processos de formação inicial e continuada de professores. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico derivado de duas pesquisas em andamento, vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da Universidade do Estado da Bahia. O texto defende o argumento de que é importante e necessário repensar a formação inicial e continuada de professores a partir da ressignificação das relações entre a universidade e a escola de educação básica. Aponta, por fim, que a formação docente não pode contribuir, apenas, para a certificação do conhecimento com a expedição de diplomas, mas potencializar e articular, por meio de um processo dialógico, coletivo e colaborativo, os saberes dos professores e o seu desenvolvimento profissional, possibilitando-lhes o ingresso, a permanência e o exercício da docência em consonância com as demandas do mundo contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial e Continuada; Saberes Docentes; Desenvolvimento Profissional.

BEYOND THE DIPLOMA: THE CHALLENGES OF TEACHING TRAINING IN CONTEMPORARY LIFE

ABSTRACT: This article is based on studies on teacher training with the objective of analyzing the challenges that are going through, in contemporary times, the processes of initial and continuous teacher training. It is a bibliographical study derived from two ongoing research studies, linked to the Post-Graduate Program in Teaching, Language and Society of the University of the State of Bahia. The text defends the argument that it is important and necessary to rethink the initial and continuous formation of teachers starting from the re-signification of the relations between the university and the school of basic education. Finally, he points out that teacher training cannot contribute only to the certification of knowledge with the dispatch of diplomas, but to strengthen and articulate, through a dialogical, collective and collaborative process, the teachers' knowledge and their professional development, enabling them to enter, stay and exercise the teaching in accordance with the demands of the contemporary world.

KEYWORDS: Initial and Continuing Training; Teaching Knowledge; Professional Development.

¹ Mestranda em Ensino, Linguagem e Sociedade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: paula.vicencia@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7278-0251>

² Mestrando em Ensino, Linguagem e Sociedade. Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: marquinhos.iga@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7542-1369>

³ Doutor em Educação. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: garaujo@uneb.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2407-5790>

ADEMÁS DEL DIPLOMA: LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

RESUMEN: Este artículo se basa en estudios sobre la formación docente con el objetivo de analizar los retos contemporáneos de la formación inicial y continua de los docentes. Se trata de un estudio con un sello bibliográfico derivado de dos estudios en curso, vinculados al Programa de Postgrado en Educación, Lengua y Sociedad de la Universidad del Estado de Bahía. El texto defiende el argumento de que es importante y necesario reconsiderar la formación inicial y continua de los profesores, partiendo de la resignificación de las relaciones entre la universidad y la escuela de educación básica. Por último, señala que la formación docente no puede contribuir únicamente a la certificación del conocimiento con el envío de diplomas, sino a aumentar y vincular, mediante un proceso digital, colectivo y colaborativo, el conocimiento de los profesores y su desarrollo profesional, permitiéndoles ingresar, permanecer y ejercer la enseñanza de acuerdo con las exigencias del mundo contemporáneo.

PALABRAS CLAVE: Formación Inicial y Continua; Conocimiento Docente; Desarrollo Profesional.

INTRODUÇÃO

Parece haver consenso entre pesquisadores e especialistas da educação, gestores, professores, pais e estudantes de que alguma coisa não vai bem com a formação de professores no Brasil. O tema tem suscitado maior interesse da academia que vem se dedicando, nos últimos anos, a pesquisá-lo a partir de diferentes enfoques teórico-metodológicos o que gerou uma produção científica de grande relevância (NÓVOA, 2017). No campo das políticas públicas, observa-se a emergência de programas e projetos voltados para o fortalecimento da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada.

Na mídia, o exercício da docência tem pautado as redações, ora para denunciar as precárias condições de trabalho dos professores e suas relações com os baixos indicadores acadêmicos das escolas, ora para confirmar a falta de interesse dos jovens estudantes de ensino médio em escolher o magistério como profissão a ser seguida, ora para anunciar novos encaminhamentos para a formação docente nos cursos de licenciatura e para os professores que já estão em atuação nas redes de ensino. Seja como for, tais situações evidenciam que a profissionalização docente envolve um emaranhado de relações que merecem ser investigadas na tentativa de se compreender como esse movimento acontece e se constitui no cenário educacional.

Gatti (2014) ressalta que o crescimento populacional e a expansão das redes de ensino nos últimos tempos colocaram desafios contundentes às sociedades humanas, e que a educação, através dos professores, tem “a possibilidade de ajudar na construção de

uma civilização humana de bem-estar para todos” (GATTI, 2014, p. 35). De acordo com essa autora, nos movimentos de transformação das sociedades atuais, a informação e a comunicação têm ocupado papel decisivo na vida diária, no mundo do trabalho e na ciência, operando com as capacidades de decodificar, criar e interpretar informações.

Tais capacidades, para serem desenvolvidas, exigem o domínio de um conjunto de conhecimentos que estão diretamente vinculados à educação, tais como, o domínio da palavra e da escrita e a compreensão cultural das diversas áreas de saberes. É nessa lógica, que para Gatti (2014), os processos educativos se apresentam como primordiais para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, principalmente das novas gerações. “Quem faz educação, e como, torna-se questão central nesse processo” (GATTI, 2014, p. 35). Por esta razão, a urgência formativa dos professores tem sido a pauta principal das políticas educacionais dos últimos tempos, as quais buscam romper com conceitos e práticas que se estabeleceram, historicamente, na formação docente. É estratégico, então, o investimento na formação de professores, pois, como profissional qualificado, crítico e criativo, o docente produzirá uma prática educativa diferenciada na escola, a qual contribuirá para concretizar os anseios de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade.

Inquietados pelas ponderações apresentadas e como pesquisadores do campo da formação de professores, consideramos importante ampliar e aprofundar os estudos sobre a formação de professores, principalmente no atual contexto em que a procura pelos cursos de licenciatura, nas universidades, vem diminuindo a cada ano. Justifica-se, desse modo, a escolha desta temática para este estudo e sobre a qual pretendemos lançar outros olhares, no sentido de trazer novos elementos e novas contribuições que possam ajudar a compreender os desafios enfrentados pela formação de professores nos tempos atuais. Esperamos, dessa forma, contribuir para ampliação e fortalecimento dos estudos da área, bem como para o redimensionamento de práticas formativas de professores nos contextos dos sistemas de ensino.

Assim, trazemos, neste texto, um recorte de duas pesquisas de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Do ponto de vista metodológico, é um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa. O argumento principal aqui desenvolvido é o de que é importante e necessário repensar a formação inicial e continuada de professores a partir da resignificação das relações entre a universidade e a escola de educação básica. Defende que a formação docente não pode

contribuir, apenas, para a certificação do conhecimento com a expedição de diplomas, mas potencializar e articular, por meio de um processo dialógico, coletivo e colaborativo, os saberes dos professores e o seu desenvolvimento profissional, possibilitando-lhes o ingresso, a permanência e o exercício da docência em consonância com as demandas do mundo contemporâneo.

O objetivo deste artigo é, portanto, analisar a formação inicial e continuada de professores, identificando os principais desafios enfrentados pelos processos formativos na contemporaneidade. Para o desenvolvimento desse propósito, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresenta o cenário da profissionalização dos professores a partir dos anos 1990; na sequência, discute os desafios que atravessam os processos de formação inicial e continuada e, por último, nas considerações finais, elenca algumas possibilidades para a formação docente a partir do que diz a literatura especializada da área.

CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DOS ANOS 1990

No Brasil, a década de 1990 foi fortemente marcada pelos ditames da globalização e do neoliberalismo, que provocaram uma série de deslocamentos no Estado brasileiro, como a redefinição de suas políticas públicas e a readequação da gestão da máquina estatal (MARTINS, 2002). Na agenda das políticas públicas, inclusive as educacionais, a noção de qualidade ganhou destaque e passou a orientar as ações oficiais do Estado. Em tal contexto, a noção de qualidade estava relacionada à eficiência das ações, visando a uma maior produtividade por meio dos recursos tecnológicos, redução de custos, flexibilização etc. Com isso, novas demandas se apresentaram em todos os setores da sociedade. No campo da educação, por exemplo, impôs-se uma readequação na formação dos sujeitos frente às exigências do modelo de sociedade que estava se desenhando, para o qual se buscava uma força produtiva eficiente, dinâmica e polivalente, tendo em vista a necessidade de fomentar o desenvolvimento econômico e social do país. As transformações desse período deslocaram, então, os desafios da escola e de seu funcionamento.

No campo da profissionalização de professores, o contexto dos anos 1990 foi de intensos debates, enfrentamentos, divergências, avanços, recuos e muitas alterações no processo de profissionalização docente. A batalha mais importante desse período se deu no processo de elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996). De um lado, as forças progressistas, constituídas

por especialistas em educação, entidades acadêmico-científicas, sindicais, de classe e estudantis - coesas em torno da luta pela universalização da educação escolar pública, gratuita e de qualidade -, defendiam uma noção de profissionalização do/a professor/a vinculada às condições concretas da docência, que envolvesse não apenas as questões pedagógicas, mas também condições objetivas de trabalho, como valorização, piso salarial, formação em serviço, relação entre universidade e escola etc. De outro lado, forças conservadoras, representantes dos interesses governamentais e empresariais, principalmente daquelas relacionadas à educação privada, faziam a defesa da profissionalização docente articulada a um “projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista” (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 410). Nos embates antes e após a aprovação da Lei 9394/96, as tensões, divergências e questionamentos da profissionalização docente giravam em torno, principalmente, do *lócus* de formação, da organização dos processos de profissionalização, da concepção e valorização do trabalho docente e da relação entre teoria e prática.

No que concerne ao *lócus* da formação, o debate se deu em torno da disputa Universidades *versus* Institutos Superiores de Educação como responsáveis pela formação docente. O questionamento das forças progressistas era que os Institutos Superiores de Educação poderiam descaracterizar o trabalho das Faculdades de Educação. Em 1996, as forças governistas alinhadas ao Presidente Fernando Henrique Cardoso e ao poder econômico aprovaram, no Congresso Nacional, o texto da LDBEN nº 9394/96, que define que a formação deverá ser recebida no Ensino Superior e estabelece o Instituto Superior de Educação (ISE), como um novo espaço destinado a manter cursos e programas para a formação de profissionais de educação. No Art. 62, a Lei diz que, para a atuação na Educação Básica, a formação de docentes “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena” (BRASIL, 1996).

Ao privilegiar a formação em nível superior, a LDBEN impõe uma verdade segundo a qual o curso de licenciatura é a melhor forma de iniciar a qualificação do professor, encaminhando-o para a sua profissionalização. Para os elaboradores da Lei, o prestígio da universidade como lugar de poder do conhecimento científico possibilita a esse profissional o aprofundamento dos conhecimentos para um maior domínio no exercício da função docente, ou seja, um intelectual qualificado, tanto científica quanto pedagogicamente. Dessa maneira, um dos fundamentos que a Lei estabelece para a profissionalização é “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento

dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (BRASIL, 1996). A Lei 9394/96 aponta para uma profissionalização que conduza o docente para que não apenas faça, mas que também pesquise e produza um modo de fazer a docência. Dessa maneira, a profissionalização necessita de um saber específico e próprio produzido na e pelas licenciaturas, ofertadas nas Instituições de Ensino Superior, legitimadas pela sociedade como espaços para o ensino, a pesquisa e a extensão, os quais dariam à docência o reconhecimento acadêmico-científico.

Quanto à organização dos processos de profissionalização, a Lei nº 9394/96 avança em relação às legislações anteriores ao estabelecer o aperfeiçoamento permanente do profissional da educação. Nessa perspectiva, após a formação inicial na universidade, segue a formação continuada que, segundo o artigo 62A e o artigo 67 da LDB, poderá acontecer,

[...] no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação [...] com licenciamento periódico remunerado para esse fim [...] [e com] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Constitui-se, assim, a profissionalização em serviço ou, nos dizeres da Lei, o “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1996). Sancionada em 20 de dezembro de 1996, a LDB passou a vigorar imediatamente. Como consequência, houve a elaboração de um conjunto de outros documentos oficiais, como resoluções, decretos, portarias, pareceres, programas e projetos, para regulamentar as disposições da Lei. Logo depois, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação iniciaram um movimento para a implementação das disposições acerca da profissionalização docente estabelecidas na LDB. Uma das primeiras iniciativas nesse sentido foram os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. O Parecer do CNE/CP nº 04/97, de 11 de março de 1997, acerca desses programas, relatado pela Conselheira Menga Lüdke, diz que a proposta apresentada pelo Ministério da Educação pode representar “um estímulo para o desencadeamento de discussões pertinentes [...] no âmbito geral de questionamento das licenciaturas e da própria formação de professores, como questão de fundo” (BRASIL, 1997, p. 3). O Parecer prossegue, enfatizando “a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de

docentes, que trate integradamente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada” (Ibid.).

A concepção e a valorização do trabalho docente aparecem, então, como outros temas que geraram intensos questionamentos no processo de profissionalização. Os dizeres do Parecer CNE/CP nº 04/97 reforçaram isso ao problematizar o propósito, os meios utilizados para operar a profissionalização dos professores, assim como a sua eficácia. No período pós-aprovação LDB, os embates em torno da noção de profissionalização ganharam novos contornos com os estudos publicados sobre o tema pela literatura especializada do campo da formação de professores. Estudos internacionais e nacionais apresentaram importantes contribuições para o debate, ampliando os questionamentos acerca das técnicas em ação no dispositivo de profissionalização docente, como aquelas relacionadas aos conceitos de formação e desenvolvimento profissional, bem como às formas como os cursos de licenciatura estavam organizando seus currículos e métodos de ensino.

Nesse contexto, a literatura especializada do campo da formação de professores trouxe para o debate novos conceitos e outros modos de olhar para a docência e a formação de professores. Imbernón (2016), por exemplo, problematizou a ideia de se compreender a formação e o desenvolvimento profissional como conceitos sinônimos. Para ele, esse entendimento considera o desenvolvimento profissional dos professores de forma muito restritiva. Na sua análise, a profissionalização docente acontece mediante vários aspectos: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas instituições nas quais se exerce a profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente e a formação inicial e permanente que o docente realiza ao longo de sua vida profissional. Nesse sentido, pode-se ter uma excelente política de formação docente, mas, muitas vezes, vinculada a contextos de um desenvolvimento profissional precarizado. Segundo Imbernón (2016, p. 185), “a formação se legitimará, então, quando contribuir para esse desenvolvimento do professorado no âmbito do trabalho, não quando tentar ocultar uma profissão castigada pela burocracia e por certificações”.

Do ponto de vista de Ponte (1998), o desenvolvimento profissional é um conceito que emergiu para demarcar a diferença em relação à ideia de que a profissionalização docente se efetiva apenas com a frequência a cursos de formação. De acordo com o autor, o desenvolvimento profissional ocorre em múltiplas etapas e está sempre incompleto, por isso envolve cursos, atividades como projetos, trocas de experiências, estudos e reflexões. É um movimento de dentro para fora, pois as decisões sobre em quais projetos se quer

envolver e o modo como vai executá-los competem ao docente. Além disso, o desenvolvimento profissional implica o professor em suas dimensões cognitiva, afetiva, profissional e relacional, e não apenas o aperfeiçoamento naquela área em que é carente.

De acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), outro conceito que emerge na década de 1990, articulado ao processo de profissionalização, é o de *profissionalidade docente*. Para essas autoras, o debate em torno da profissionalidade está relacionado aos contextos e processos que abarcam a construção do ser professor, por isso colocam-na como elemento central da prática docente, destacando questões relacionadas à dimensão social e subjetiva do trabalho docente. Enfatizam que os processos biográficos e relacionais, assim como a organização do trabalho na escola, são aspectos importantes na constituição da profissionalidade docente.

Para Roldão (2005), a profissionalização docente abriu caminho para o estatuto da profissionalidade que, segundo a autora, é um conjunto de atributos socialmente construídos, que distingue a profissão docente de outras atividades, apresentando quatro descritores ou elementos caracterizadores: a especificidade da função, que diz respeito ao reconhecimento social da natureza da profissão e sua utilidade; o saber específico, que corresponde ao domínio de um saber indispensável ao desenvolvimento da profissão; o poder de decisão, que se refere ao controle social da atividade e à autonomia para exercê-la; por fim, a pertença a um corpo coletivo, que representa o compromisso de partilhar, regular e defender o exercício da função e o acesso a ela, bem como a definição dos saberes que a legitimam.

Na perspectiva de Morgado (2011), a profissionalidade docente se constitui de forma progressiva e contínua, por intermédio do desenvolvimento das competências para ensinar e da identidade profissional, tendo início na profissionalização, vista pelo autor como a habilitação profissional da formação inicial e se prolongando no decorrer de toda a carreira. Para o autor, o conceito de profissionalidade e o de desenvolvimento profissional estão imbricados, funcionando como elementos nucleares tanto na organização da própria profissão docente quanto na renovação do pensamento e do trabalho dos professores.

Outra discussão que ganhou destaque, no contexto dos anos de 1990, envolveu o conceito de *professor reflexivo*, articulado, principalmente, à perspectiva discursiva da *epistemologia da prática*, inspirada nas teorizações de John Dewey, a partir da qual Donald Schön (2000) desenvolveu o conceito de *profissional reflexivo*. Para esse autor, os professores não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no

laboratório; não dispõem, em sua atividade profissional, de um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, uma vez que ela é, em grande medida, improvisada e construída durante seu desenvolvimento. “Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 17). Na perspectiva de Larrosa (2011, p. 49), o professor reflexivo é aquele “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática, quanto, sobretudo, a si mesmo”.

Como se vê, os estudos destacados defendem que outros conceitos deveriam fundamentar o exercício da docência, ampliando a noção de profissionalização docente. Desse modo, foi produzido um saber profissional específico, que opera na constituição de uma maneira profissional de ser e atuar como docente que observa as condições de trabalho, os contextos sociais internos e externos da escola e a articulação entre a formação inicial, a continuada e as experiências de trabalho dos próprios professores. Tais demandas, segundo os estudos referenciados, apontam para a necessidade de reconfigurar a noção de profissionalização docente, abarcando as questões levantadas sobre o desenvolvimento profissional e sobre a profissionalidade docente. Os estudos mencionados coadunam com uma verdade de que a profissionalização docente deveria ser encaminhada a partir de um processo de revisão racional da noção de prática docente.

A propósito, a relação entre teoria e prática é outro aspecto bastante tensionado na profissionalização docente. Os dilemas acerca dessa relação não são recentes e atravessam a formação de professores, pelo menos desde a instituição das Escolas Normais. Veiga-Neto (2015) esclarece que as discussões sobre as relações entre a teoria e a prática são as mais problemáticas no campo da formação de professores/as, com dois polos facilmente identificáveis: “de um lado, colocam-se os que defendem a necessidade de uma prévia e sólida formação teórica nos assim chamados fundamentos da Educação”; de outro, colocam-se aqueles que defendem a imersão precoce nas práticas docentes, “pois seria a partir desse mundo das práticas [...] que os futuros professores e professoras poderiam ou deveriam, depois, compreender melhor os fundamentos da Educação” (VEIGA-NETO, 2015, p. 115-116). Essa discussão é antiga e, talvez, seja ela a principal responsável pelas discontinuidades e rupturas no processo de profissionalização docente.

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

A complexidade do mundo contemporâneo e a insatisfação da sociedade com o quadro atual da educação escolar nos levam a refletir sobre o trabalho docente, principalmente com relação a sua formação e atuação. São inegáveis os avanços das políticas públicas educacionais nessa direção nas últimas décadas, mas somente a adoção das políticas não se mostrou capaz de alterar o cenário da formação e, conseqüentemente, da qualidade da educação brasileira.

Barretto (2015) nos mostra que na primeira década após a aprovação da LDB 9394/96 houve uma evolução de matrículas nas licenciaturas a partir das diversas possibilidades e formas de oferta dos cursos. Esse aumento se deu em grande medida com o ingresso de docentes que já estavam atuando nas redes de ensino do país sem a formação exigida pela nova lei. A autora destaca, também, que nesse período o Ministério da Educação (MEC) assumiu um papel preponderante na formação de professores para a educação básica, concebendo-a como um processo contínuo. Monta-se, assim, na visão da autora, “um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação” (BARRETTO, 2015, p. 685).

Quase três décadas após a entrada em cena da LDB 9494/96, ainda temos no Brasil muitos desafios a serem superados, como, por exemplo, professores atuando sem a formação exigida pela Lei, mesmo com a implantação de diversos programas com esta finalidade. Professores com formação no Ensino Médio estão assumindo classes de Educação Infantil. Outros atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio sem a formação na área de atuação. Com relação aos fundamentos estabelecidos para a formação, as instituições formadoras ainda não os conseguiram efetivar plenamente na prática. Além disso, a cada ano há uma queda na procura pelo vestibular e aumento da evasão das licenciaturas.

Há um conjunto de fatores socioeconômicos e históricos envolvidos nessa questão que as universidades não estão debatendo com a devida atenção. Precariedade da profissão, plano de cargos e salários são algumas justificativas comumente ouvidas por aqueles que afirmam não quererem seguir a profissão docente. Esse é um desafio que preocupa, pois já observamos nas escolas de Educação básica carência de docentes, principalmente nas áreas de Matemática, Química e Física. Além de rever as condições do magistério, investir na qualidade dos cursos é uma condição para torná-los mais significativos para os alunos.

Os estudos de Barreto (2015) informam que as fragilidades relativas à qualidade dos cursos de formação inicial não podem ser atribuídas somente às condições recentes de sua expansão. De acordo com essa autora, ainda permanecem nos modelos de formação de professores “arquetipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino” (p. 687), os quais explicam os desequilíbrios históricos na composição dos formatos curriculares dos cursos de licenciatura. Predominam, assim, o foco nos conhecimentos disciplinares específicos, baseando-se em uma concepção de que para ser um bom professor é necessário que ele domine os conhecimentos das disciplinas que deve ensinar. Diz a autora que “falta aos cursos, de modo geral, um foco claro na docência”, pois as licenciaturas têm apresentado dificuldades de operacionalizar “a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão” (BARRETTO, 2015, p. 688), fato que tem comprometido a qualidade da formação, mesmo com toda a ênfase que as políticas oficiais têm dado à questão ultimamente.

Nesse sentido, um dos grandes desafios na formação docente é a superação dos formatos dos currículos dos cursos. Estudos realizados por diversos pesquisadores sobre a formação de professores reforçam essa questão. Tardif (2014), por exemplo, tece críticas aos cursos de formação de professores que se organizam a partir de um modelo de aplicação do conhecimento, segundo o qual os alunos passam certo período do curso assistindo as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais para, mais adiante, na profissão, ou durante essas aulas, aplicá-los. Assim, quando a formação termina, os alunos constatarem que, na maioria das vezes, os conhecimentos apreendidos nas disciplinas não ajudam muito na resolução dos problemas de aprendizagem dos discentes. É como se as orientações *do como fazer*, que receberam durante o curso, não lhes permitissem colocar em prática as expectativas que criaram a respeito do trabalho docente. Segundo esse autor, o modelo aplicacionista de formação está institucionalizado nas práticas e nas carreiras universitárias, de modo que a pesquisa, a formação e a prática constituam polos separados.

Para Gatti (2014), existe um acúmulo de problemas historicamente produzidos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil. Os cursos de licenciatura, segundo essa pesquisadora, apresentam-se estanques entre si e restringem a formação para a docência na área específica dos conhecimentos pedagógicos. Nessas condições, os cursos dedicam pouca atenção às práticas profissionais docentes e às inquietações da escola referentes à didática e à aprendizagem dos educandos. Ao

abordarem os fundamentos educacionais, as ementas dos currículos das licenciaturas trazem proposições genéricas sobre a educação, não aprofundando, por exemplo, em questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De acordo com Gatti (2014, p. 39), “observa-se claramente a ausência de integração formativa na direção de um perfil profissional de professor para atuar na educação básica”.

A autora diz, ainda, que mesmo os projetos apresentando um perfil abstrato do profissional a ser formado, eles não colocam a escola, campo de atuação do futuro professor, como referência na organização das ementas das disciplinas. Dessa maneira, a formação inicial não contempla aspectos da atividade profissional e dos sujeitos que partilham sua constituição com vivências sociais cada vez mais complexas. Nos dizeres da autora, os cursos oferecem “apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerada como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (GATTI, 2014, p. 39). Na perspectiva de Franco (2008), existe uma fragmentação nos modelos de formação que ocorrem na maioria das instituições formadoras de professores. Tais modelos criam uma falsa impressão de que os futuros professores necessitam se apropriar de um conhecimento teórico do campo da educação para poder aplicá-lo na prática.

Vale ressaltar que a organização curricular, apenas, não garante formação para o desenvolvimento profissional dos professores, pois o currículo ganha sentido na medida em que interage com o mundo real com seus conflitos e contradições e é alimentado através da indissociabilidade entre a teoria e a prática. Tardif (2014) nos diz que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados de modo que, professores formadores e professores em formação, conheçam as concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas dos conteúdos que compõem as disciplinas da estrutura curricular. Para esse autor, a formação docente deve ser pautada na dinâmica entre o atuar e o refletir.

Em relação às políticas públicas de formação de professores, Nóvoa (2017, p.1109) diz que “elas têm em comum a crítica às instituições universitárias de formação de professores, acusadas de irrelevância”. Para tal afirmação, o autor se baseia em um relatório produzido, em 2013, pelo *National Council on Teacher Quality*, dos Estados Unidos da América. Este documento, segundo o autor, é constituído por um conjunto de textos que mostram uma imagem negativa das Faculdades de Educação. O autor ressalta que tais textos, construídos com argumentos sólidos e diagnósticos pertinentes, buscam

instaurar novas formas de regulação da formação e da profissão docente, as quais se caracterizam pela definição de “caminhos alternativos”, como por exemplo, os modelos rápidos de formação de professores. “De um ou de outro modo, são portadores de uma visão técnica, aplicada, ‘prática’, do trabalho docente, esvaziando as suas dimensões sociais, culturais e políticas” (NÓVOA, 2017, p. 1110).

Nóvoa (2017) reconhece, ainda, a necessidade de uma mudança profunda na formação inicial e continuada de professores, mas rejeita a sua substituição por lógicas de mercado e de desmantelamento das instituições, pois, segundo ele, “apesar das suas fragilidades, [as universidades] têm um papel insubstituível na afirmação dos professores e da educação pública” (p. 1110). O autor afirma, também, que “a universitarização da formação de professores trouxe ganhos significativos, nos planos acadêmico, simbólico e científico, mas perdeu-se um entrelaçamento com a profissão” (p. 1112).

Dentre as muitas iniciativas e experiências da atualidade que buscam um caminho novo para a formação de professores, Nóvoa ressalta que as mais interessantes centram-se em uma *formação profissional dos professores*, ou seja, estruturam-se a partir de um projeto que tem como matriz a formação para uma profissão, centrada no contato com a profissão, com o conhecimento e com a socialização em um determinado universo profissional, em uma abordagem que se assemelha à formação dos médicos nos cursos de medicina. Assim, “a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor” (NÓVOA, 2017, p. 1123). Para tanto, é importante construir um ambiente formativo entrelaçando a universidade, as escolas e os professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor.

Nesse sentido, a escola de educação básica não pode ser vista somente como um “campo de aplicação” da teoria, mas como uma instituição corresponsável com a formação profissional, e seus professores devem assumir o papel de formadores. Caracteriza-se, assim, segundo Nóvoa (2017), o processo de *indução profissional*, no qual os professores mais capazes assumem a corresponsabilidade de profissionalização junto aos jovens professores.

Como se vê, são muitos os desafios que ainda precisam ser enfrentados na contemporaneidade no que diz respeito à formação do professor. É importante, diante desse cenário, que as Instituições de Ensino Superior, legitimadas pelo seu papel social e institucional, ampliem as pesquisas e provoquem a discussão sobre a formação para a docência na Educação Básica com a sociedade. Segundo Leite, Inada e Magalhães Júnior (2019, p. 463) “as falhas na formação inicial não são permanentes, e podem ser corrigidas,

pois as propostas de ensino não são protocolos definitivos que devem ser reproduzidos mecanicamente pelos professores em suas aulas”. É necessário, portanto, romper com a desarticulação entre os sistemas de ensino e entre as esferas governamentais a fim de corrigir as falhas nas políticas de formação docente, já identificadas, procurando aperfeiçoá-las. Nesse sentido, é imprescindível a revisão dos projetos dos cursos de licenciatura, redimensionando-os e adequando-os aos novos fundamentos do mundo contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças da sociedade nos últimos tempos, provocadas, principalmente, pelas tecnologias da informação e da comunicação, têm alterado significativamente as relações sociais, fazendo emergir novos valores e interesses. A escola, nesse cenário, sente os efeitos dessas novas dinâmicas de mundo e seus atores - gestores, professores, pais e alunos - diante do quadro de incertezas, contradições e falta de credibilidade da ação pedagógica, começam a indagar o quê, por que e como ensinar frente às demandas que são postas pela nova era.

A docência passa, assim, a ser questionada e os professores são desafiados a apresentarem métodos e metodologias de ensino que provoquem a motivação dos alunos para a aprendizagem. Entretanto, o desafio de educar crianças, jovens e adultos, garantindo-lhes um desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico não se concretiza apenas pela introdução de novos métodos de ensino ou através das reformas curriculares. É um desafio que envolve toda a coletividade em pensar e definir qual o papel da educação e da formação de professores nesse contexto e como potencializá-la para enfrentar os desafios que surgem a cada dia.

Procuramos, neste artigo, analisar a formação inicial e continuada de professores, por meio de uma revisão bibliográfica, para identificar os principais desafios enfrentados pelos processos formativos na contemporaneidade. Os autores que estudam esta temática apontam que os desafios vão desde a falta de estímulo dos jovens estudantes em seguir o magistério até questões relacionadas à organização dos cursos. Os estudos aqui referenciados apresentam, por exemplo, que os currículos dos cursos de licenciatura são fragmentados e não contemplam as reais demandas da profissão docente. Há, nesses cursos, uma formação excessivamente teórica, sem a devida articulação entre a teoria e a prática.

A literatura do campo da formação de professores consultada para este estudo faz a defesa de um processo articulado de formação inicial e continuada de professores. É o caso de Zeichner (2010) que vem utilizando o conceito de *terceiro espaço* como um caminho para discutir diversos tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola que vem sendo desenvolvidos em programas de formação de professores nos Estados Unidos. Segundo o autor, com a emergência de uma formação de professores centrada na escola, a partir dos modelos de residência docente, a formação inicial tem recebido uma significativa atenção, o que tem provocado outros olhares para os formatos tradicionais de organizar a formação docente nas universidades e no campo da docência. A noção de um *terceiro espaço* vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Dessa maneira, os terceiros espaços rejeitam binaridades encontradas na formação de professores como o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, aceitando “a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo” (ZEICHNER, 2010, 486).

Na formação de professores, o terceiro espaço, na perspectiva de Zeichner (2010), corresponde à criação de *espaços híbridos* os quais reúnem professores da educação básica e do ensino superior, e conhecimento prático e acadêmico em novas formas, menos hierarquizadas, para aprimorar e criar novas oportunidades de aprendizagem para os professores em formação. Para Zeichner (2010, p. 487), os terceiros espaços na formação docente “incentivam um status mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade”.

Nessa mesma linha de pensamento, Nóvoa (2017) propõe a construção de um novo lugar institucional para uma formação profissional universitária, o qual deve estar fortemente ancorado na universidade, mas permeado pelo encontro e pela junção de diferentes realidades que compõem o campo docente, preenchendo um vazio que tem impedido o pensamento de formas inovadoras de formação de professores. Diz o autor que esse novo lugar é de ligação, de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas; um lugar para se pensar os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada; um lugar para se construir um percurso integrado, colaborativo, com igualdade de tratamento, de ação pública, de formação; um lugar para se produzir “a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público” (NÓVOA, 2017, p. 1114). Para Tardif

(2014), a formação docente necessita de uma estreita articulação entre o processo de formação e os contextos do trabalho docente, pois os saberes profissionais dos professores são construídos e ganham sentido na medida em que são relacionados às situações de trabalho em que são exercidos.

Por fim, consideramos este estudo relevante na medida em que aponta elementos para a compreensão dos desafios da formação docente, ampliando o debate científico e fortalecendo os estudos da área de Educação. Na esfera social, o artigo pode provocar e estimular reflexões sobre a reorganização dos processos formativos de professores, tanto de formação inicial quanto de formação continuada no exercício da profissão. Como se tratam de pesquisas em andamento, as limitações encontradas referem-se ao curto tempo do curso de Mestrado, assim como não ter ido a campo para ouvir as percepções de sujeitos envolvidos nesta problemática, neste caso, estudantes de licenciatura e professores em exercício na função docente.

Ficam, então, essas questões como mobilizadoras para futuros trabalhos de pesquisa nesta área, pois a contemporaneidade nos provoca e nos convida à ação. São muitos os desafios e as demandas de uma educação que exige qualidade. São muitas, também, as possibilidades para a formação de professores, seja ela inicial ou continuada no exercício da profissão. Dessa maneira, é urgente e necessário repensar a formação docente em diferentes perspectivas; seja na produção de conhecimento epistemológico, nas práticas de sala de aula, nas discussões e nas produções acadêmicas, na organização e operacionalização do currículo; seja nas políticas públicas e nas condições de trabalho dos educadores. Não basta, apenas, diplomar o professor. Esse é um aspecto importante que o país conseguiu avançar nos últimos anos, mas o exercício da docência na escola contemporânea requer e exige muito mais.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.
- BARRETTO. Elba S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 62, p. 679 - 701, jul.-set. 2015.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 4/97**, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação. LDB - **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008.
- GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./ jan./ fev., 2013-2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) 8. ed. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2011. p.35-86.
- LEITE, J. de C.; INADA, P.; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. de O. Primeiras experiências da vivência na prática profissional: concepções e reflexões de licenciandos em ciências biológicas. **Educere - Revista da Educação**, v. 19, n. 2, p. 455-476, jul./dez. 2019.
- MARTINS, A. M. **Autonomia da Escola**: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out/dez, 2017.
- PONTE, João. Paulo. da. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat98**, Lisboa, 1998. p. 27-44.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, março/junho 2015.

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.