


**CONTEXTOS DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DE PROFESSORES:** diálogos entre a UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal)


**CONTEXTS OF TEACHERS' TRAINING AND PROFESSION:** discussion between UNIFAL-MG (Brazil) and UMINHO (Portugal)

**CONTEXTOS DE FORMACIÓN Y PROFESIÓN DE LOS PROFESORES:** diálogos entre UNIFAL-MG (Brasil) y UMINHO (Portugal)


**Helena Maria dos Santos Felício**

 0000-0002-6627-6304

**Carlos Silva**

 0000-0003-2916-5450

**Daniela Schiabel**

 0000-0002-5051-2165

## Resumo

Este trabalho analisa as relações que professores em atividade profissional, egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG e dos cursos de formação de professores para a Educação Básica da UMINHO, fazem entre os desafios do exercício da docência e a formação inicial realizada nestas instituições. Enquanto recorte de um projeto de investigação, construímos a análise a partir da epistemologia construtiva interpretativa, sobre algumas das questões formuladas em um questionário on-line. A partir dos núcleos de significação estabelecidos, foi possível considerar: que a formação inicial de professores no Brasil e em Portugal apresentam aspectos comuns; que os professores egressos apontam aspectos referentes à relação entre teoria e prática, no sentido de elucidar que a atividade profissional deve ser considerada com maior propriedade pela formação inicial, tanto pela valorização de unidades curriculares relacionadas à prática profissional, pela indicação sobre a importância da prática e da necessidade da valorização e aumento deste componente no currículo, como pela percepção de descontextualização da formação inicial. Pretende-se com este diálogo produzir conhecimentos que possam ser validados como contribuições pertinentes para a formação de professores, no sentido da melhoria da construção de suas propostas curriculares dessas instituições, ponderando a articulação entre o campo de formação na universidade e o campo de trabalho nas escolas, considerando a valorização da criação de um “terceiro espaço” numa perspectiva de um “isomorfismo pedagógico”, através do estabelecimento de um perfil profissional do professor e um perfil de aprendizagens do estudante congruentes entre e si.

**Palavras-Chave:** Formação Inicial de Professores. Egressos. Terceiro Espaço. Isomorfismo pedagógico.

## Abstract

This work analyses relations that teachers in professional activity, alumni from UNIFAL—MG Pedagogy Course and UMINHO teacher training in Basic Education courses, have between the teaching exercise challenges and the initial training performed in these institutions. As a cutting from

an investigation project, one has built the analysis from the epistemology constructive interpretation, over formulated questions in online forms. From the established meaning cores, it has been possible considering: that teacher initial training in Brazil and Portugal present common aspects; that alumni teachers point regarding aspects to the relation between theoretical and practice, in sense of elucidate that professional activity must be considered with higher propriety by teacher training, as such appreciation of curricular units related to professional practice, as such indication over the practice importance and the necessity of appreciation and enhancement of this curriculum component, as such perception of de-contextualization of initial training. One intends, with this discussion, producing knowledge that might be valid as relevant contributions to teacher training, in sense of improving the construction of their curricular proposes from these institutions, regarding the articulation between university training field and working school field, considering the appreciation of establishment of a “third field” in a “pedagogic isomorphism” perspective, through setting a teacher professional profile and student learnings profile consistent between themselves.

**Keywords:** Initial Teacher Training; Alumni; Third field; Pedagogic Isomorphism.

## Resumen

Este trabajo analiza las relaciones que los profesores en actividad profesional, egresados del curso de Pedagogía de UNIFAL-MG y de los cursos de formación de profesores para la Educación Básica de UMINHO, hacen entre los desafíos del ejercicio de la docencia y la formación inicial realizada en estas instituciones. Como un fragmento de un proyecto de investigación, elaboramos el análisis a partir de la epistemología constructiva interpretativa, sobre algunas de las cuestiones formuladas en un cuestionario en línea. Desde los núcleos de significación establecidos, fue posible tener en cuenta: que la formación inicial de profesores de Brasil y Portugal tienen aspectos comunes; que los profesores egresados apuntan aspectos referentes a la relación entre teoría y práctica, en el sentido de elucidar que la actividad profesional debe ser considerada con mayor propiedad por la formación inicial, tanto por la valorización de unidades curriculares relacionadas a la práctica profesional, por la indicación sobre la importancia de la práctica y de la necesidad de la valorización y aumento de este componente en el currículo, como por la percepción de descontextualización de la formación inicial. Se pretende con este diálogo producir conocimientos que puedan ser validados como contribuciones pertinentes para la formación de profesores, en el sentido de la mejora de la construcción de sus propuestas curriculares de esas instituciones, ponderando la articulación entre el campo de formación en la universidad y el campo de trabajo en las en las escuelas, considerando la valorización de la creación de un "tercer espacio" en una perspectiva de un "isomorfismo pedagógico", mediante del establecimiento de un perfil profesional del profesor y un perfil de aprendizajes del estudiante congruentes entre sí.

**Palabras-llave:** Formación inicial de profesores. Egresados. Tercer Espacio. Isomorfismo pedagógico

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto está organizado como um recorte do projeto de pesquisa intitulado: “Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos: uma parceria de investigação entre a UNIFAL-MG (Brasil) e a UMINHO (Portugal)”<sup>1</sup>, sendo que este trabalho, em termos globais, tem por objetivo identificar aspectos pelos quais se torna possível

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alfenas, Alfenas-MG, Brasil, e Universidade do Minho, Braga, Portugal. Este projeto é financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com desenvolvimento para o período 2017-2020.

relacionar o currículo de formação com os saberes demandados pela prática profissional de professores da Educação Básica.

O campo da formação inicial de professores tem sido acometido por inúmeras transformações, seja no âmbito das políticas curriculares, seja nos constantes desafios, apresentados pelo contexto contemporâneo, ao cotidiano das instituições educacionais que exigem um trabalho pedagógico, de tal forma complexo e holístico, que seja capaz de potencializar respostas mais significativas e incisivas. Procura-se, assim, formar um profissional de ensino como sustentáculo de uma educação básica de qualidade e bem sucedida para todos, como condição fundamental para a promoção de subsequentes percursos acadêmicos e profissionais divergentes e plurais (ROLDÃO, 2002, 2009). Esta ideia é bem delineada por Roldão, quando nos refere que a ênfase das instituições educativas deve assumir nos seus “currículos a centralidade da iniciação e desenvolvimento das competências básicas sem as quais o cidadão ficará privado da prossecução bem sucedida de percursos formativos e de desenvolvimento pessoal e social” (ROLDÃO, 2009, p. 189).

Neste sentido, queremos encarar o presente, dando voz àqueles docentes que, tendo concluído, recentemente, o processo de formação inicial, possam olhar para essa experiência de formação, a partir do cotidiano das suas atividades profissionais, no sentido de produzirem um discurso analítico e crítico que tem por base a gestão de expectativas, o equilíbrio e a correlação de interesses entre estes dois momentos. Assim, pretende-se com este ato dialógico produzir conhecimentos que possam ser validados como contribuições pertinentes num momento futuro em que essas instituições formadoras poderão trabalhar na melhoria da construção de suas propostas curriculares.

Para Nóvoa (2012, p. 20) um dos grandes desafios na formação inicial de professores é “passar a formação de professores para dentro da profissão”. Não se trata de retirar o processo de formação inicial de professores das Instituições Formadoras, mas de motivar essas instituições para que tragam aos seus processos formativos os contextos de atividade profissional e se comprometam com uma formação a partir das demandas e implicações desses referidos contextos.

Deste modo, organizamos este trabalho, partindo de uma *análise do presente*, considerando as relações que os professores egressos fazem entre os desafios da sua atividade profissional e a formação inicial que experienciaram, antecedidas pela explicitação do percurso metodológico deste trabalho. Posteriormente, apresentamos algumas considerações provocativas que possam iluminar, *para o futuro*, a construção de um currículo formativo pelas Instituições Formadoras que pondere, de maneira mais incisiva, a articulação entre o

campo de formação na universidade e o campo de trabalho nas escolas. Isso deve ser concretizado, tanto numa lógica da criação de um “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010), necessário para o estabelecimento de relações intrínsecas e pertinentes entre estas entidades formadoras (o contexto acadêmico e o contexto da profissão), como numa perspectiva de um “isomorfismo pedagógico” (MARCELO, 1999), que considera como fundamental a percepção do estabelecimento de um perfil profissional de professor e um perfil de aprendizagens do estudante congruentes entre si. Estes devem ser consubstanciados em práticas pedagógicas e metodológicas isomórficas com os princípios defendidos nesses perfis, nomeadamente o desenvolvimento de educadores e estudantes que pautam a sua ação (formação/aprendizagem) por processos de investigação, reflexão e colaboração, num espaço de partilha e solidariedade, através de relações e vivências democráticas.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Relacionar o currículo de formação e as práticas formativas com os saberes demandados pela prática profissional de professores da Educação Básica, está a ser concretizado, no âmbito do projeto “Formação de Professores e Trabalho Docente na Perspectiva de Egressos”, por meio do desenvolvimento de um estudo que, embora pondere dimensões quantitativas, se classifica enquanto um estudo qualitativo, uma vez que nos propomos a um caminho de leituras construtivistas e interpretativas, onde se integram lógicas profissionais e pessoais, considerando a totalidade do objeto e suas relações com os intervenientes de diferentes naturezas, inclusive as elaborações dos pesquisadores (STAKE, 2011).

Participam deste estudo 78 professores egressos do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG (Brasil), e 87 dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica da UMINHO (Portugal), que concluíram a sua formação entre 2010 e 2017, e que estão em atividade profissional docente no momento da investigação.

Os participantes responderam a um questionário, disponibilizado em uma página da internet, do tipo *survey* (BABBIE, 2001), que está caracterizado enquanto um instrumento que busca informações a partir de uma série de questões que abrangem o tema de interesse do estudo, gerando, assim, um banco de dados relativo à atividade profissional, frente ao processo de formação, dos sujeitos envolvidos.

É preciso ponderar que, embora o trabalho compreenda a realidade de duas instituições, uma brasileira e outra portuguesa, não temos a intenção de estabelecer

parâmetros de comparação, uma vez que se trata de contextos diferentes, mas antes construir um diálogo abrangente e internacionalizado sobre a temática aqui em questão.

Deste modo, a análise foi construída a partir da epistemologia construtiva interpretativa (REY, 2005), por compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear da realidade, organizada a partir da elaboração de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2013) que dão sentido à reflexão a partir das informações coletadas e organizadas.

Sendo o projeto de investigação aqui em causa constituído por vários momentos e processos de recolha de dados, neste texto incidimos a nossa análise sobre um recorte de algumas das questões formuladas em um questionário on-line<sup>2</sup>. Assim, em específico, tendo em conta os dados recolhidos e o trabalho de análise realizado, para este trabalho foram selecionados os seguintes núcleos de significação: (1) as positivities e as limitações na formação inicial; (2) aspectos do curso de formação que foram determinantes para a inserção profissional no mercado de trabalho; (3) aspectos considerados críticos no exercício da atividade profissional.

### **3 ANÁLISE DO PRESENTE: a formação inicial pelo olhar dos egressos**

A partir das informações oferecidas pelos egressos, construímos um processo de aproximação das zonas de sentido, articulando os diversos indicadores que contribuíram para a sistematização dos núcleos de significação, conforme apresentado no Quadro 1.

É importante salientar que trazemos as similaridades apresentadas pelos egressos dos dois contextos – UNIFAL-MG (Brasil) e UMINHO (Portugal). De igual modo, afirmamos que não se evidenciam especificidades, uma vez que essas não emergiram nas informações acessadas, a partir das questões selecionadas. Assim, o tratamento e análise dos resultados faz-se pela integração ampla das perspectivas, tanto dos sujeitos do Brasil como de Portugal. No caso português torna-se necessário compreender que a formação profissional docente corresponde a um processo biotápico, de acordo com o estipulado pela Declaração de Bolonha, sendo que o olhar investigativo produzido neste texto não pretende ser diferenciador,

---

<sup>2</sup> Para este trabalho, selecionamos 4 questões dissertativas que serviram de base para a discussão e análise neste texto. São elas: (1) Indique um aspecto que, na sua opinião, melhor foi trabalhado em seu curso de formação; (2) Indique um aspecto que, na sua opinião, não foi tão bem trabalhado em seu curso de formação; (3) Indique um aspecto do seu curso de formação que, na sua opinião, foi mais determinante para a inserção profissional na área da educação/ensino; (4) Indique um aspecto que considera mais crítico no exercício atual da atividade de professor(a)/educador(a).

até pela lógica de aglutinação dos dados provenientes dos contextos em estudo. Contudo, cabe referir que esse processo biotápico é ainda assim integrado, porque contempla diversos componentes considerados pertinentes para a formação de professores, transversais à Licenciatura e ao Mestrado, conforme estipulado pelo atual regime da habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio).

Quadro 1: Núcleos de significação e indicadores.

Núcleos de significação	Indicadores
Positividades e limitações da formação	Formação teórico-prática
	Dimensões metodológicas do curso
	Competências profissionais
Aspectos determinantes para a inserção profissional	Currículo de formação
	Desenvolvimento profissional
Aspectos críticos no exercício da atividade profissional	Organização do sistema
	Sujeitos/intervenientes na atividade profissional
	Condições de trabalho

Fonte: Elaboração própria dos autores a partir dos dados coletados na investigação.

#### Núcleo 1: Positividades e limitações da formação

Em termos globais, a construção de significados para as positividades e limitações da formação inicial se deu por intermédio de 379 indicações apresentadas pelos egressos, sendo 146 da UNIFAL-MG e 233 da UMINHO, sobre os aspectos que os sujeitos consideraram que melhor foram trabalhados e aqueles que apresentaram algumas limitações no processo de formação inicial, estruturados nos seguintes indicadores: “formação teórico-prática”, “dimensões metodológicas do curso” e “competência profissional”.

##### (a) Formação teórico-prática

No que se refere à formação teórico-prática, percebemos que o aprofundamento teórico foi considerado como um ápice no processo de formação. De fato, percebe-se que há, genericamente, uma avaliação muito positiva relativa aos fundamentos teóricos em várias áreas do conhecimento, sendo que isso é visto como um suporte de argumentação profissional e de tomada de decisões em coerência com pressupostos em linha com as correntes educativas modernas. Os egressos também indicam que algumas disciplinas específicas, relacionadas com a Didática, as Metodologias Específicas, a Educação Infantil, foram muito bem

trabalhadas durante o curso. De igual forma, aqueles componentes que remetem à Prática Profissional, como o Estágio Supervisionado, as Práticas Pedagógicas e as atividades que proporcionaram uma relação mais estreita com o contexto escolar, foram indicados como significativos no processo de formação.

Em contrapartida, de forma dialética, também foram indicadas limitações em relação aos mesmos aspectos atrás referenciados. Isso acontece com disciplinas específicas, sobretudo aquelas consideradas, pelos egressos, como fundamentais na atividade docente, no contato direto com os estudantes, pelo que são referenciadas disciplinas que trabalham com o conhecimento de áreas específicas, nomeadamente, a Matemática, a Alfabetização, as Ciências Naturais, a Geografia, as Necessidades Especiais Educativas, entre outras. Da mesma maneira, foram indicadas limitações referentes à Prática Profissional, aos diferentes momentos da Prática Pedagógica ao longo da formação. Nos dois contextos, os egressos apontam a necessidade dos cursos possibilitarem mais e diversificadas vivências no cotidiano escolar, o que inclui o conhecimento e o estudo de diferentes realidades educativas; bem como a necessidade de intensificar e aprofundar o acompanhamento dos Estágios, de modo a que se estabeleçam patamares elevados de confiança e segurança aos futuros professores em formação. Esse contato com a realidade e o seu devido acompanhamento deve ser considerado de forma gradativa e precoce na formação, logo desde os primeiros anos de curso, mantendo-se presente ao longo do mesmo, culminando em processos de Estágios intensivos e devidamente supervisionados, tanto nos contextos escolares como nos contextos acadêmicos, a partir de referenciais de competências e atividades a desenvolver, de prerrogativas de organização e de processos de supervisão comuns, discutidos e partilhados, em diferentes momentos e instâncias, por todos os intervenientes do processo.

Assim, torna-se evidente nas manifestações dos egressos a centralidade da Prática Profissional na formação inicial, entendida como processo que ajuda o futuro profissional a construir respostas pertinentes e assertivas, devidamente fundamentadas e contextualizadas, às exigências da atividade profissional nos mais diversos contextos educativos.

Ao considerar as positivities e limitações nas disciplinas e na prática, os egressos apontam, conforme alguns autores referem (IMBERNÓM, 2002; TARDIF, 2002), que teoria e prática não devem ser interpretadas como polos distintos ou dicotômicos nos currículos de formação de professores. Pelo contrário, devem constituir-se como dimensões de um mesmo processo formativo, onde a teoria é formulada a partir da realidade educacional e a prática, por sua vez, é alimentada pela teoria, exigindo, assim, um professor capaz de responder às necessidades apresentadas pela realidade educacional.

Nesse sentido, observa-se que a dificuldade em superar uma certa fragmentação do currículo de formação se evidencia na organização e nas práticas institucionais, apesar dos esforços de alguns professores em superar esses problemas. Disso depreende-se também que, para superar essa fragmentação, cabe ao estudante estabelecer as relações que não se efetivam entre as disciplinas do curso. Contudo, para que isso aconteça, entende-se que o currículo de formação deve dar espaço para que os estudantes tenham consciência do mesmo, das suas potencialidades e especificidades. Requer-se aqui um processo de análise e meta-reflexão sobre a formação que os futuros professores estão a experienciar, no sentido de lhes ser possível atribuir, de forma progressiva, significados próprios e que estes possam ser revertidos para o conhecimento detalhado e a concientização acerca da realidade educativa sobre a qual estão/vão intervir. Coloca-se, aqui, em consideração a devida integração teoria-prática na formação, onde devem ser disponibilizados aos formandos espaços e tempos para construírem as “teorias práticas” que podem ajudar a conceber, a orientar e a argumentar a sua ação (ALONSO, 1998, p. 140).

De fato, de acordo com Alonso e Silva (2005), o processo de ensinar, como atividade eminentemente prática

é concebido como uma espécie de diálogo dilemático entre pensamento e ação, no qual é preciso introduzir a ideia da consciência e da reflexão, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto as teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. (ALONSO; SILVA, 2005, p. 49)

Isto pressupõe a necessidade de “conceber o ensino como uma atividade eminentemente exploratória e investigativa, superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica” (ALONSO, 1998, p. 165).

#### (b) Dimensões metodológicas do curso

Nos últimos tempos, com muita frequência, a educação formal tem sido questionada quanto ao uso arraigado das metodologias convencionais de ensino e aprendizagem, baseado na transmissão oral de conteúdos. A inovação pedagógica e curricular tem sido o desafio a ser construído pelos professores em sua ação docente, independente do nível de atuação. Hoje em dia pensa-se que a formação de professores e a melhoria da escola, sob a égide da inovação curricular e a mudança educativa, deve ser pautada por lógicas que trabalhem o desenvolvimento curricular, profissional e organizacional de forma integrada e holística (ALONSO, 2000; SILVA, 2016a).



Para Cunha (2008), inovação não se restringe à inclusão de novidades, até mesmo a tecnológica, mas, precisa de ser, sobretudo, uma ruptura paradigmática do que vem a ser a construção do conhecimento da sociedade moderna, de modo que uma nova forma de entender tal construção se reverbere nos procedimentos metodológicos em um determinado curso de formação.

Os egressos dos cursos, referências deste estudo, indicam como positivamente algumas dimensões metodológicas do curso, como o uso de tecnologias; as propostas mais interativas no trabalho com os conteúdos formativos; a relação de ensino e de aprendizagem estabelecida com os professores, marcada pelo acompanhamento nas atividades; a relação entre a teoria e prática; a formação científica evidenciada nas propostas investigativas; e a dinamicidade do curso que oferece uma variedade de possibilidades formativas.

Dialeticamente, para essas dimensões metodológicas também foram assinaladas algumas limitações. Dentre elas destacamos: a falta de sistematização no feedback das atividades e da própria avaliação somativa; o processo de avaliação pouco transparente e compreensível para os futuros professores em formação, arraigado a algumas declarações de laivos de injustiça, situação que se pode considerar relevante até pela dimensão formativa e ética que deve estar acoplada aos processos de “aprender a ensinar” por lógicas de isomorfismo pedagógico; algumas didáticas utilizadas em sala de aula que não contribuíram para o processo de aprendizagem, não sendo estabelecidos nexos ou vínculos significativos entre essa didática e o trabalho docente; uma carga de trabalho excessiva para além das aulas, em detrimento de dinâmicas formativas mais participativas e reflexivas, onde fosse possível fazer a integração das dimensões teóricas e do trabalho prático nas próprias aulas; teorias e conteúdos trabalhados sem relação evidente com o contexto de atividade profissional, sendo que noutros casos a construção dessas relações se faz em tempos e modos muito diferenciados, pelo que não ajudam a uma melhor integração e compreensão desses conhecimentos para o desempenho profissional.

Segundo Roldão (2007a), ensinar se constitui em um processo de fazer aprender alguma coisa a alguém. Deste modo, há de se considerar que a dimensão metodológica do curso e dos professores formadores deve ser intencional e orientada, e ter especial relevância.

Ainda segundo a autora, a proposição de estratégias para ensinar está intimamente relacionada com a concepção de ensino do docente. Assim, para avançar nesta questão metodológica, Cunha (2008) aponta, além da necessária ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, é fundamental construir estratégias de ensino que valorizem a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes, a reorganização da relação teoria/prática, a

perspectiva orgânica da avaliação, a mediação e o protagonismo discente.

Uma alternativa que consideramos pertinente para responder às questões metodológicas dos currículos de formação relaciona-se com a possibilidade de, como princípio base dessa formação, integrá-la “em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para promover a melhoria da escola e do ensino” (SILVA, 2011, p. 260), situação que se torna próxima dos processos metodológicos da investigação-ação colaborativa, onde se conjuga a integração de contextos de formação e de intervenientes, cujos propósitos passam, de forma dialética, pela melhoria das práticas formativas e das práticas educativas (ALONSO, 1998).

Nesse sentido, pugnamos pela importância de recentrar a formação de professores através da elaboração de um projeto integrado, procurando refutar a justaposição de saberes mais ou menos especializados, que na essência não contribuem para a ação fundamental do professor, considerada aqui como a mobilização desses conhecimentos para os processos de ensino e de aprendizagem, onde a explicitação dos processos metodológicos ganham uma relevância acrescida, tanto ao nível das diferentes áreas do conhecimento, como do próprio projeto ou currículo de formação. Estamos, assim, em linha com o pensamento de Roldão (2001), quando fala da necessidade de abandonar as concepções do currículo de formação tipo “plano mosaico” para um “currículo como um projeto de formação”.

### (c) Competência profissional

Segundo Roldão (2003), a competência emerge quando, perante uma determinada situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los, integrá-los de forma adequada à situação em questão.

É preciso considerar que tais conhecimentos não se restringem, somente, aos conhecimentos conceituais. Assim, podemos mencionar que há referências aduzidas pelos egressos no sentido de que o trabalho, mesmo que isolado, com atividades e processos que favorecem o desenvolvimento da autonomia, da ética profissional, da criticidade, da reflexividade e da consciência profissional, foram elementos positivos trabalhados ao longo dos cursos em uma perspectiva de transversalidade. Conhecimentos esses, que podem ser, constantemente, mobilizados para o exercício profissional da docência.

As competências da formação referenciadas acima, podem e devem ser trabalhadas de forma transversal na estrutura formativa do curso, tanto horizontal como

verticalmente, embora possam encontrar em alguns componentes curriculares espaços e tempos privilegiados para a sua sistematização e aprofundamento. Assim, é de salientar que, apesar das referências positivas de que os egressos fizeram alusão, relativas ao desenvolvimento de competências, percebe-se que esta é uma área onde se encontram algumas divergências, o que nos faz pensar que os próprios estilos e perfis dos estudantes candidatos a professores podem fazer diferença na compreensão, apropriação e mobilização das referidas competências.

A questão da apropriação de competências essenciais ao desempenho docente faz-nos pensar na necessidade absoluta de um trabalho sistematizado, que se refere à dimensão metodológica do curso, mas também à eventual seleção prévia dos candidatos dos cursos de formação tendo em conta determinadas áreas de proficiência. Assim, segundo Barber e Mourshed (2007, p. 17) para se tornar um professor efetivo, este necessita de manifestar um determinado conjunto de características que podem ser identificadas antes de entrar para um curso de formação e mesmo depois para a profissão, que se traduz, sobretudo, num “elevado nível global de alfabetização”, tanto de literacia como de numeração, “fortes competências interpessoais e de comunicação”, “vontade de aprender” e “motivação para ensinar”.

No mesmo sentido se manifesta Silva (2016b), quando se refere à exigência do acesso aos cursos de professores e da valorização dos seus candidatos. Indica o autor que

seja pela via da formação anterior ao acesso aos cursos, seja pela imposição de condições suplementares e específicas, é uma evidência que se queremos melhores professores e os mais capazes para esta profissão, temos que ser seletivos no acesso, exigentes e focados ao longo dos processos formativos. (SILVA, 2016b, p. 33-34)

Deste modo, fica evidente que, na formação de professores, os conhecimentos atitudinais, além de serem de extrema relevância para a atuação e o desenvolvimento profissional, não precisam – e nem devem – estar alocados em uma determinada disciplina do curso. Muito pelo contrário, sua presença na transversalidade do currículo incide de forma significativa na formação deste profissional.

Por outro lado, também foram indicados como limitações a pouca ênfase dada à função do “pedagogo”; ao relacionamento com os profissionais mais experientes, no sentido de uma socialização profissional crítica; aos processos de aprendizagem de metodologias de investigação, congruentes com a necessidade de produção de conhecimento, enquanto estratégia formativa e de intervenção pedagógica; assim como ao conhecimento da ética e da deontologia profissional da docência.

Em relação à função do “pedagogo” (situação específica do Brasil), é preciso considerar que, a partir do momento em que o curso de Pedagogia assume, por força legal, a formação dos professores, fragilizou o entendimento da Pedagogia enquanto campo de conhecimento que se debruça sobre a problemática educativa na sua totalidade (LIBÂNEO, 2007). Nesta situação reforça-se a necessidade de trabalhar na formação inicial procedimentos de metodologia de investigação que capacitem o professor a agir, não só como um agente da intervenção pedagógica, mas também como produtor de conhecimento sobre essa ação ou outras temáticas de interesse educativo, na linha de um professor investigativo e reflexivo (STHENHOUSE, 1987; COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1993; ALARCÃO, 1996).

No tocante ao relacionamento com os profissionais mais experientes, Nóvoa (2012, p. 20) adverte que é “preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, o que significa “dar aos professores um maior peso na formação de seus futuros colegas e dos seus pares”. É preciso compreender que os professores das Escolas de Educação Básica são formadores, no desenvolvimento da prática pedagógica nos contextos educacionais, no processo daquele que está em formação inicial.

## Núcleo 2: Aspectos determinantes para a inserção profissional

Na reflexão em torno dos aspectos determinantes do curso de formação para a inserção profissional, tivemos o total de 91 indicações apresentadas pelos egressos, sendo 50 da UNIFAL-MG e 41 da UMINHO, organizados nos seguintes indicadores: “currículo de formação” e “desenvolvimento profissional”.

### (a) Currículo de Formação

Neste indicador, os egressos fazem referência a duas circunstâncias. Primeiro, indicam que ter tido a formação em uma universidade pública, faz toda a diferença no momento de inserção profissional, uma vez que essas universidades contam com professores bem formados e atualizados. Segundo os egressos fazem referência à qualidade do currículo formativo, demarcando que a base teórica e o conhecimento científico construídos nos cursos foram fundamentais para a sustentação das opções que os professores precisam fazer no desenvolvimento de sua atividade profissional.

Equitativamente, os egressos indicam a prática experienciada e realizada durante a formação como elemento fulcral para a inserção profissional. A experiência em programas de iniciação à docência, projetos interdisciplinares de investigação e ação pedagógica, os

estágios bem realizados e supervisionados, o contato com a realidade escolar, contribuíram para o desenvolvimento da consciência do papel formador da escola, de modo que, estar naquele contexto, enquanto profissional, após a conclusão da formação inicial é uma passagem com menos impactos e choques com a realidade.

Esta dimensão nos faz considerar a possibilidade de pensar um currículo em rede (GALLO, 2001), uma vez que a construção do conhecimento profissional se efetiva, já na formação inicial, em diferentes possibilidades experienciais nas quais os acadêmicos possam se inserir no sentido de consolidar o seu processo de aprendizagem em outros espaços, que não só as disciplinas e as salas de aula.

#### (b) Desenvolvimento Profissional

O conhecimento pedagógico, as experiências profissionais anteriores no campo educacional, o desenvolvimento de habilidades pertinentes à atuação docente, foram identificados pelos egressos como elementos do desenvolvimento profissional que foram determinantes para a inserção no mercado de trabalho. Similarmente, características do desenvolvimento pessoal como persistência, postura reflexiva, autonomia e mesmo o apoio dos professores formadores contribuíram para o ingresso na atividade profissional.

Estes aspectos evidenciam a necessidade da formação inicial de professores contemplar, em seu processo, diversas dimensões, que não só as acadêmicas. Alonso e Silva (2005, p. 52-53), apontam três áreas do perfil profissional – a saber: competências curriculares e pedagógico-didáticas; competências de investigação e reflexão; e, competências e atitudes pessoais e relacionais – que precisam ser consideradas na formação e que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) define desenvolvimento profissional como um

*processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais. (MARCELO, 2009, p. 10)*

Assim, é notório que o desenvolvimento profissional pode, e deve, iniciar-se ainda na formação inicial, mas, sem dúvida que ele vai se construir no campo da atividade profissional, de forma coletiva e individual, nas dimensões do trabalho e pessoais, provocando, segundo o autor, mudanças nos conhecimentos e nas crenças dos professores.

### Núcleo 3: Aspectos crítico no exercício da atividade profissional

Se as reflexões construídas nos dois primeiros núcleos de significação respeitaram a lógica de, ao estar na atividade profissional, olhar para o processo de formação inicial, neste propomos olhar para o contexto da atividade profissional, percebendo nele dimensões críticas, para podermos (re)pensar o processo de formação inicial.

Assim, neste núcleo de significação, obtivemos 104 indicações, sendo 57 dos egressos da UNIFAL-MG e 47 dos egressos da UMINHO, articulados nos seguintes indicadores: “organização do sistema”, “sujeitos/intervenientes na atividade profissional” e “condições de trabalho”.

#### (a) Organização do sistema

Este indicador nos permitiu reconhecer que muitas das questões críticas vivenciadas pelos professores, egressos dos cursos de formação em questão, são provenientes do sistema organizacional em dimensões macro e micro.

Na dimensão macro, entendida como os sistemas globais, os egressos indicam o excesso de burocracia no desenvolvimento do trabalho e controle de resultados, as condições de trabalho, as oportunidades de emprego, as políticas públicas descontextualizadas, como situações críticas para o exercício da docência. De igual modo, na dimensão micro, entendida como a gestão escolar, os egressos apresentam o cerceamento da autonomia, a organização de uma rotina limitadora, a falta de apoio, a falta de liderança para um trabalho coletivo e colaborativo, como situações críticas para o exercício da docência.

Precisamos partir da compreensão que a atividade docente em sala de aula não é uma ação isolada. Muito pelo contrário, a atividade profissional docente pertence, pela sua própria natureza, ao sistema educativo que, segundo Sacristán (2000, p. 23), é subdividido em outros subsistemas “nos quais se expressam práticas relacionadas com o currículo, nos quais se decide ou nos quais se criam influências para o significado pedagógico do mesmo”.

Deste modo, sendo esses elementos considerados críticos, de ordem macro ou micro, há de se considerar que eles fazem parte do próprio cotidiano escolar e que podem ser bem trabalhados nesse próprio cotidiano se o processo de formação inicial e continuado estiver centrado na escola (CUNHA; PRADO, 2010), enquanto espaço de formação que privilegia a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão da escola.

A referência a este indicador, ou seja, a ponderação das questões relacionadas

com a organização e gestão da escola, como um aspeto fulcral e crítico para o sucesso e valorização do exercício da atividade profissional, faz-nos pensar que é central correlacionar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola, que, por sua vez, estão também ligados aos processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular que devem caracterizar os contextos escolares. Reforça-se, assim, a necessidade de adoptar uma perspectiva organizacional nos processos de formação e desenvolvimento profissional dos docentes. Esta perspectiva de formação adota como problema e referência o contexto próximo da profissão, concebendo-a como uma forma de elevado grau de sucesso na real transformação das práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas, tanto da formação como da própria escola (ESCUADERO; GONZÁLEZ, 1994; SANTOS GUERRA, 2000; CANDEIAS, 2007; HARGREAVES; FINK, 2007).

(b) Sujeitos/intervenientes: estudantes e familiares

Também alguns aspectos referentes aos estudantes/crianças da Educação Básica e seus familiares (encarregados de educação, na expressão portuguesa, para se referenciar as pessoas responsáveis pela educação do educando perante a instituição escolar) foram considerados como críticos pelos professores egressos. No que diz respeito aos estudantes, a realidade social dos mesmos, a indisciplina, a falta de interesse e atitudes de desrespeito pelo professor, são alguns exemplos. Em relação aos seus familiares, foram indicados aspetos como a dificuldade em estabelecer uma relação com a família dos estudantes, a falta de apoio e de acompanhamento do percurso escolar por parte das famílias, uma visão da escola muito restritiva e centrada apenas nas dificuldades e nos incidentes dos seus educandos, que em nada beneficia a criação de um clima favorável aos processos de gestão e aprendizagem dos grupos de crianças, também são apresentados como elementos potencializadores de dificuldades para o exercício profissional, para lá da relação pedagógica com as crianças, mas que podem também influenciar a qualidade da mesma.

Huberman (2000) indica o início da docência como um período no qual o professor vivencia situações inesperadas e difíceis. Com frequência, o início da docência é um momento no qual o professor principiante depara-se com uma determinada realidade, que nem sempre é aquela que foi idealizada por ele em sua formação inicial. Acontece mesmo que os contextos nos quais tiveram oportunidade de interagir durante a formação, acabam por ser filtrados e despojados de elementos disruptivos para a essência do ato pedagógico, o que pode ser considerado como um certo afastamento da realidade, criando algum grau de artificialismo,

que não ajuda na hora de enfrentar os contextos educativos e a atividade profissional.

Tais situações, conforme indicadas pelos egressos, podem estar relacionadas com um ideal de escola, de estudante, de relação entre professor e estudantes, de relação entre professores e familiares que não correspondem ao contexto social, econômico e cultural em que vivemos neste século XXI. Neste sentido, é preciso considerar, conforme acena Veiga e Viana (2010), se a escola mudou, se hoje ela apresenta desafios que não se faziam presentes em um passado próximo, é preciso também mudar a formação de professores, de modo que este processo esteja em relação mais estreita com o cenário atual das escolas básicas, sobretudo às instituições públicas.

Em conformidade com as dificuldades identificadas, Lopes (2005, p. 86) refere a vivência de um “choque da realidade” em função da discrepância entre as propostas da formação inicial e os desafios que os professores egressos (princípios) enfrentam na hora de entrar na escola, de se relacionarem com os pais, de “dialogarem” com as famílias e de olharem nos olhos das crianças. Na linha do que defendem alguns investigadores e professores, a autora coloca a hipótese da formação inicial, tal como se faz, ou não ter efeitos suficientes ou ter mais efeitos negativos do que positivos. Este raciocínio é ainda apresentado na forma de antítese da tese apresentada: se os professores principiantes se confrontam com o “choque da realidade”, caracterizado no processo de indução profissional, também não é menos verdade que os contextos escolares podem ser uma “realidade chocante”, onde o ônus da questão pode recair não só na impossibilidade de articularem as competências trazidas da formação com as requeridas pela realidade, mas também sobre os contextos sociais, econômicos e culturais complexos e conflituosos, as difíceis condições de trabalho e o choque de confronto de identidades profissionais que se revelam em dissonância, entre outros aspectos.

### (c) Condições de trabalho

Quanto às condições de trabalho, refletimos sobre três esferas apresentadas pelos egressos: valorização profissional, dimensão pessoal e habilidades pedagógicas que tensionam o exercício da docência. No âmbito da valorização profissional, foram indicados o baixo rendimento econômico e o não reconhecimento social da profissão como elementos críticos do exercício da docência. Parece ser latente uma permanente conflitualidade aberta com a sociedade, em boa medida alimentada por parte dos órgãos de comunicação social, que acaba por ser um dos elementos mais evidentes de um certo mal-estar dos professores. Na esfera



peçoal, a falta de motivação em face de condições adversas e de ausência de estímulos à valorização profissional, a dificuldade na capacidade de gestão do tempo, os entraves na comunicação com alunos estrangeiros, a pouca tolerância dos agentes educativos à divergência e ao dissenso, e a falta de responsabilidades assumidas nos contextos educativos, são elementos que tensionam o exercício da docência, colocando-a em causa.

Sem dúvida que estas questões também são responsáveis pela precariedade nas condições de exercício da docência, o que evidencia a sua desvalorização política e traz consequências para a sua desvalorização social e para as formas como o professor se constitui como profissional (LÜDKE; BOING, 2004).

Também, no plano pedagógico são identificados pelos egressos alguns aspectos críticos, onde se inclui: o trabalho pedagógico com a diversidade de estudantes, o desajuste entre o trabalho pedagógico e os interesses dos estudantes, o currículo prescrito extenso e desajustado com as realidades, a complexidade e a dificuldade de aplicação do sistema de avaliação das aprendizagens, um certo desconhecimento de metodologias inovadoras e da legislação educacional, as dificuldades para diferenciar e diversificar o trabalho pedagógico, a falta ou a escassez de material pedagógico de suporte às atividades escolares.

Esses aspectos fazem parte de um conjunto de elementos constituídos pelo próprio contexto da atividade profissional que, em um primeiro momento, podem ser identificados como críticos, mas na medida em que se constituem como um conhecimento na prática (MARCELO, 2009, p. 17), são considerados como desafios a superar, sobre os quais se torna preciso trabalhar e encontrar formas de superação, uma vez que, como acentua o autor, “o ensino é uma atividade envolta de incertezas, espontânea, contextualizada e construída como respostas às particularidades do dia-a-dia das escolas e salas de aula”.

#### **4 PARA O FUTURO: o necessário redimensionamento da relação Universidade/Escola**

Ao olharmos para o presente, considerando a relação que os professores iniciantes fazem entre os desafios da atuação profissional e a formação inicial construída nas instituições de ensino superior, nomeadamente, na UNIFAL-MG (Brasil) e na UMINHO (Portugal), nos propomos a pensar em um futuro próximo, cuja formação inicial será, cada vez mais, desafiada a estreitar as relações com o campo de atividade profissional, ou seja, a escola.

Nos três núcleos de significação construídos percebemos que os professores iniciantes, egressos da formação inicial, apontam aspectos referentes à relação entre teoria e

prática, no sentido de elucidar que a atividade profissional deve ser considerada com maior propriedade pela formação inicial. Isto acontece, entre outros aspetos, tanto pela valorização de unidades curriculares que se apresentam, diretamente, relacionadas à prática profissional, pela indicação sobre a importância da prática e da necessidade do aumento deste componente no currículo, como pela percepção de descontextualização da formação inicial.

Quanto a relação teoria e prática, é preciso esclarecer a necessária articulação entre esses dois aspectos de um mesmo processo, como forma de dotar os professores de conhecimentos e ferramentas para a sua atuação como profissionais da educação. De fato, os professores, como profissionais de ensino, desenvolvem conhecimento próprio, em função das suas experiências e vivências profissionais e pessoais. Nesta lógica, entendemos que a formação de professores deve assumir uma reflexão epistemológica da prática (CLANDININ; CONELLY, 1988; ANGULO, 1995) para que o “aprender a ensinar” se concretize por processos onde os conhecimentos teóricos e práticos se integrem em currículos orientados para a ação e para a mudança da prática (ZABALA, 1999). Concebemos que esta prática deve ser entendida como o núcleo estrutural do currículo de formação, engendrada para aprender a construir o pensamento prático em todas as suas dimensões (PÉREZ GÓMEZ, 1996), onde os professores têm oportunidades, em ciclos continuados de formação/investigação, de analisar e refletir na e sobre a prática (SCHÖN, 1983, 1987; STENHOUSE, 1984, 1987).

Podemos assim dizer que a qualidade profissional de um currículo de formação de professores deve estar intrinsecamente relacionado com a forma como os diferentes componentes da formação se articulam no sentido de adquirirem uma certa coerência, permitindo aos professores ao longo da formação encontrar significados profissionais e pessoais, desenvolver a sua identidade, de forma a que, progressivamente, possam construir as “teorias práticas” que podem orientar e justificar a sua ação. De fato, este processo torna-se fundamental na formação/ inovação, permitindo-lhes que “possam gradualmente mudar das perspectivas epistemológicas mais redutoras, acríticas e rotineiras para outras mais elaboradas e coerentes com modelos alternativos de ensino, de orientação construtivista e investigativa” (ALONSO, 1998, p. 140).

No que diz respeito à relação entre atividade profissional e a formação inicial, de modo que a primeira se torne um elemento central para a segunda, será um desafio para redimensionar a formação inicial de professores, em um futuro bem próximo. Neste sentido, segundo Ambrosetti e Calil (2016, p. 216) “as propostas que se mostram mais promissoras são aquelas que buscam a articulação entre o campo da formação na universidade e o campo do trabalho nas escolas”.

Desde o início deste século XXI, alguns autores já tem atentado para essa questão. Roldão (2007b) defende que a ação profissional deve ser o eixo organizador de toda formação. De igual modo, Flores (2010) indica que as diversas dimensões do desempenho docente nos contextos educacionais reais precisam estar incluídas no processo de formação inicial dos professores. Zeichner (2010), como vimos, propõe a construção de um “terceiro espaço”, caracterizado pela elaboração de espaços e tempos híbridos que devem reunir o conhecimento prático ao acadêmico de modo mais igualitário.

Para tanto, Felício, Gomes e Allain (2014) defendem um movimento de alternância entre o contexto de formação e o contexto de trabalho ao longo de todo percurso de formação inicial, uma vez que a

necessidade de associar a alternância entre situações de formação e situações de trabalho nos ajuda a compreender a importância da dimensão integradora dessas duas vertentes no processo de formação, de modo que uma não anteceda a outra. Ou seja, a formação não deve ser realizada de forma isolada. As situações reais de trabalho precisam estar presentes no processo de formação. (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014, p. 341)

Não se trata de um processo que facilmente será construído, trata-se antes de uma “parceria que precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo” (NACARATO, 2016, p. 713).

Consideramos de fundamental importância no mesmo processo de formação inicial que a vivência precoce e continuada de situações e experiências de trabalho docente, ajuda a compreender a dimensão integradora dessas duas vertentes no processo de formação, o contexto de formação e o contexto de trabalho, em que o essencial consiste na capacidade de “aprender a identificar o que é necessário saber e a aprender a aprender com a experiência” (CANÁRIO, 2001, p. 35).

Um aspecto que interessa ponderar nas propostas de formação inicial relaciona-se com a necessidade de reforçar a congruência teórico-prática entre o modelo de formação de professores e o modelo de educação das crianças, de currículo e de aprendizagem que se pretende promover, através dos processos formativos, consignado como processos de isomorfismo curricular e pedagógico (MARCELO, 1999; ALONSO; SILVA, 2005), para dar sentido à formação inicial nos contextos profissionais.

Assim, podemos definir a qualidade da educação tendo em consideração que a organização da escola, do currículo e dos seus ambientes de aprendizagem, devem promover

o desenvolvimento global e harmonioso de todos os estudantes através da concretização de atividades e experiências de aprendizagem significativas e globalizadoras, permitindo-lhes progressivamente trabalhar, de forma integrada, o conhecimento e a valorização de si mesmo como pessoa; o conhecimento e valorização da realidade cultural, física e social; e a capacidade de intervenção responsável, crítica e transformadora na realidade (ALONSO, 1996, p. 10).

Consideramos também que, como vimos, a qualidade da formação dos professores orienta-se pela forma como os componentes de formação se integram e articulam, na perspectiva do desenvolvimento de um perfil profissional que se consubstancia a partir do trabalho desenvolvido nesses mesmos componentes, a saber: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional (ou prática pedagógica); d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro)<sup>3</sup>.

Assim, podemos ter como referencial do professor a proposta de Escudero (2006), no sentido em que a razão essencial de instituir um perfil profissional do professor é um exercício fundamental de sistematização de competências que o professor deve revelar para “garantir a todos uma boa educação” (ESCUADERO, 2006, p. 29). Essa proposta aponta para o desenvolvimento de competências docentes, tidas como “o conjunto de conteúdos e aprendizagens da profissão” – e estão agrupadas em torno de três grandes núcleos (ESCUADERO, 2006, p. 33): 1) conhecimentos de base (sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, o domínio dos conteúdos e das suas relações transversais, o conhecimento de diversas metodologias para facilitar as aprendizagens; 2) capacidades de aplicação do conhecimento (ao nível do planeamento do ensino, da seleção e criação de tarefas significativas para os alunos, da criação de oportunidades de aprendizagem, da utilização efetiva de estratégias de comunicação verbal e não verbal, da utilização de uma variedade de estratégias de aprendizagem que ajudem os alunos a resolver problemas e a desenvolver a criatividade, da avaliação e sua integração no ensino e aprendizagem); e 3)

<sup>3</sup> Áreas da formação consideradas a partir do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que aprova o “Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário”, que regulariza os cursos de formação de professores em Portugal, mas que se podem considerar transversais a qualquer agenda para a formação de professores. Entretanto, o regime jurídico foi atualizado pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio, que pondera, genericamente, as mesmas áreas formação – a) Área de docência; b) Área educacional geral; c) Didáticas específicas; d) Área cultural, social e ética; e) Iniciação à prática profissional –, ressaltando, contudo, daqui a ausência do componente de “formação em metodologias de investigação educacional”, considerado um revés aos princípios enunciados e defendidos ao longo do texto sobre a formação como processo de investigação, colaboração e reflexão, a partir de metodologias de investigação-ação colaborativa na prática docente.

responsabilidade profissional (através de uma prática profissional e ética de acordo com critérios deontológicos, de uma reflexão e aprendizagem contínua, de processos de liderança e colaboração).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este diálogo construído a partir de um objeto de estudo, considerando duas realidades distintas, UNIFAL-MG e UMINHO, Brasil e Portugal, nos mostra o quanto a formação inicial de professores e a sua atuação profissional apresentam aspectos comuns.

Quando propomos aos professores iniciantes o exercício de olharem para seu percurso de formação inicial a partir das experiências vivenciadas no campo de atuação profissional, intencionamos dar voz a esses sujeitos que, sem dúvida, podem contribuir para pensar a própria formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior em causa, nomeadamente, UNIFAL-MG e UMINHO.

Considerando que na contemporaneidade a formação no ensino superior está estreitamente vinculada com a atividade profissional, é plausível que as instituições de formação se voltem para os contextos de exercício profissional e se comprometam a um redimensionamento constante do percurso de formação oferecido por ela sem descaracterizar seus princípios e propósitos.

Neste sentido, em jeito de (in)conclusão, interessa-nos trazer para aqui uma reflexão, ainda que sintética, sobre alguns eixos de análise acerca dos pressupostos e processos da formação inicial de professores. Trata-se de pensar, a partir, da formação inicial os “diversos caminhos a percorrer no sentido de proporcionar a concretização do ‘itinerário formativo’, de levar o candidato a professor a ‘aprender a ensinar’, a ‘tornar-se professor’, que tem como pressuposto, para além dessa “formação inicial”, um caminho de formação ao longo da vida e que passa pelos momentos de “indução profissional” (os sujeitos da investigação estão nesta circunstância) e de “formação contínua” (SILVA, 2016b, p. 33).

Devemos ter também em atenção que todo esse “itinerário formativo” deve ser pensado no sentido de proporcionar as melhores experiências e situações de aprendizagem sobre os processos educacionais, como forma de permitir um desenvolvimento profissional capaz de apetrechar os professores com as competências necessárias para o cabal exercício da sua profissão, sendo que a formação inicial é apenas uma primeira etapa desse exercício. Não devemos, pois, esquecer que, conforme aludem Imig, Wiseman e Neel (2014), todo esse processo de formação e capacitação prática, de ponderação reflexiva sobre essa mesma prática,

bem como de construção de conhecimento a partir desses ciclos de planejamento-intervenção-reflexão, deve ser ponderado e alicerçado como o fim último de proporcionar o aperfeiçoamento da qualidade da formação e das competências dos professores, sendo que o seu corolário se relaciona com o decurso de ciclos de inovação curricular e mudança educativa que estão na base da melhoria dos processos educativos e da aprendizagem escolar.

Resta-nos, então, em face das proposições anteriores, a partir de ponderações produzidas por Silva (2016b, p. 33-36), promover um conjunto de reflexões que tentam fazer a síntese de algumas linhas de análise, que se entrecruzam com elementos explorados ao longo deste texto, e que pretendem promover a argumentação e o alinhamento de alguns contributos para a melhoria da formação inicial e do estatuto profissional dos professores. Assim, salientamos os seguintes aspetos:

- Interessa reforçar exigência do acesso aos cursos de professores e da valorização dos seus candidatos, seja pela via da formação anterior, seja pela definição de condições suplementares e específicas no seu ingresso (BARBER; MOURSHED, 2007);

- A melhoria da formação inicial passa também pela atribuição de uma relevância significativa da profissão nos desígnios da sociedade, inerentes à criação de condições de valorização econômica e social destes profissionais;

- Apostar na seleção dos formadores dos diferentes contextos, como noutras profissões, pela excelência do seu conhecimento pedagógico e científico, pela qualidade demonstrada no exercício da profissão, ou seja, os formadores devem ser professores e estarem ligados à atividade docente nos contextos escolares, valorizando essa função do ponto de vista estatutário e profissional, à semelhança do que é feito em processos de tirocínio de outras atividades consideradas socialmente relevantes;

- Somos pela formação de isomorfismos (MARCELO; 1999), seja curricular, pedagógico e metodológico, seja conceitual, procedimental e atitudinal, na medida em que continuamos a aprender com o exercício da exemplificação e demonstração de práticas que procuramos apreender para depois exercitar e desenvolver de forma crítica e contextualizada;

- Acreditamos na integração de saberes do conhecimento profissional docente (MONTERO, 2001) e pelo desígnio de um perfil profissional (ALONSO; SILVA, 2005; ESCUDERO, 2006) orientador da formação que permita trabalhar esses conhecimentos;

- Rejeitamos qualquer processo de justaposição, de etapas desconexas da formação e de um tardio e inócuo emergir nos contextos profissionais, que caracteriza uma formação no “plano mosaico” (ROLDÃO, 2001);

- A formação deve-se fazer de forma integrada, orientada por um projeto que

articula os seus diferentes componentes, e pela aquisição de conhecimentos diversos que se consubstanciam nas relações de significado entre teoria e prática, uma prática que informa a teoria e uma teoria que se formaliza com a prática, desde os primeiros momentos da formação, promovendo uma consciencialização e meta-reflexão dos estudantes candidatos a professores sobre a mesma, contrariando lógicas de justaposição e de componentes de formação privilegiadas em detrimento de outras (ALONSO, 1998);

– Reivindicamos a primazia do conhecimento/saber e da competência/saber-fazer na prática, em ação, por lógicas construtivistas, ecológicas e sociocríticas da formação e da aprendizagem (ZABALA, 1999; 2003), considerando o espectro amplo dos atuais “desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores” (FLORES; MOREIRA; OLIVEIRA, 2017), que emergem como elementos a ponderar para a melhoria das práticas;

– Nesse sentido, precisamos de revitalizar e centralizar os processos do “practicum” (ZABALZA, 2006), e da supervisão que dele faz parte (ALARCÃO; TAVARES, 2003; VIEIRA et al., 2010), como instrumentos de síntese da construção do conhecimento profissional e da assunção em “tornar-se professor” e de todo o itinerário que isso implica;

– Consideramos a recentração da formação inicial no

practicum e na supervisão porque é em torno destes instrumentos que se torna possível a integração das experiências e dos conhecimentos curriculares, pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de conteúdo e de didática do conteúdo, em torno de processos de ‘andaimização’, que não se esgotam na formação inicial (SILVA, 2016b, p. 35).

Deste modo, entendemos também que a indução profissional (FLORES, 2004) dos novos professores no contexto de trabalho aconteça de forma mais consciente e menos tácita. Consideramos, pois que tanto o practicum como a supervisão a ele associado devem permitir elevar os argumentos fundamentais que ponderam a melhoria da formação inicial e o estatuto profissional dos professores, considerando até a possibilidade de programas de indução profissional (MARCELO et al., 2016) que promovam uma transição segura e consciente entre a formação inicial e a atividade profissional.

### **Agradecimentos:**

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo financiamento desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. 2ed. Coimbra: Edições Almedina, SA, 2003.
- ALONSO, L. **Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino** – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança – PROCUR (documento policopiado, p. 66), 1996.
- ALONSO, L. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação** (Vol. I e II). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, 1998.
- ALONSO, L. Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma Perspectiva Integradora da Mudança. **Revista Territórios Educativos**, 07, p. 33-42, 2000.
- ALONSO, L.; SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (coords.). **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho - Centro de Estudos da Criança, 2005, p. 43-63.
- AMBROSETTI, N. B.; CALIL, A. M. G. C. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 215-236.
- ANGULO, L. M. (Coord.). **Un Ciclo de Enseñanza Reflexiva: Estrategia para el Diseño Curricular**. Bilbao: Mensajer, 1995.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BARBER, M.; MOURSHED, M. **How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top**. McKinsey & Company, September, 2007. Disponível online em «<https://mck.co/2Iyhh2K>» (consultado em fevereiro de 2019).
- CANÁRIO, R. A. Prática Profissional na Formação de Professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.), **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001, p. 31-45.
- CANDEIAS, I. **Passo a Passo no Interior do Projecto: um Estudo sobre a Inteligência da Escola**. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança, 2007.
- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Conocimiento Práctico Personal de los Profesores:



Imagen y Unidad Narrativa. In: ANGULO, L. M. (Dir.). **Conocimiento, Creencias y Teorías de Los Profesores – Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado**. Alcoy: Editorial Marfil, 1988, p. 39-62.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inside outside: Teacher research and knowledge**. New York, NY: Teachers College Press, 1993.

CUNHA, M. I. da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos Pedagogia Universitária**. USP, 2008.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação Centrada na Escola, Desenvolvimento Pessoal e Profissional de Professores. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas, n.28, p.101-111, jan./jun., 2010.

ESCUADERO, J. M. La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds.). **La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación**. Barcelona: OCTAEDRO, 2006, p. 21-51.

ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T. Escuelas y Profesores: **¿Hacia una Reconversión de los Centros y la Función Docente?** Madrid: Ediciones Pedagógicas, 1994.

FELÍCIO, H. M. S.; GOMES, C.; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FLORES, M. A. **The Early Years of Teaching – Issues of Learning, Development and Change**. Porto: RÉ-EDITORA / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2004.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FLORES, M. A.; MOREIRA, M. A.; OLIVEIRA, L. R. (Orgs.). **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. 2 ed. Ramada, Odiveiras: Edições Pedagogo, Lda. e Santo Tirso: De Facto Editores, 2017.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. (Orgs). **O sentido da escola**. 3 ed. RJ: DP&A, 2001. p. 17-41.

HARGREAVES, A.; FINK, D. **Liderança Sustentável**. Porto: Porto Editora, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

IMIG, D.; WISEMAN, D.; NEEL, M. A formação de professores nos EUA: mudanças dinâmicas resultados incertos. In: FLORES, M. A. (Ed.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Livraria Almedina, 2014, p. 61-80.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, A. Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 2005. p. 85-92.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**. 25 (89), p. 159-1180. set./dez. 2004. Acessado em 15 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>.

MARCELO, C. **Formação de Professores: para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Sísifo / Revista de Ciências da Educação**, n.8 – Especial, p. 7-22, jan/abr. 2009.

MARCELO, C. et al. Indução de professores iniciantes na República Dominicana. O Programa Inductio. **Revista Intersaberes**, vol. 11, n.23, p. 304-324, maio.ago. 2016.

MONTERO, L. **La construcción del conocimiento profesional docente**. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2001.

NACARATO, A. M. *A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?* **Revista Brasileira de Educação**. 21(66), p. 699-716, 2016.

NÓVOA, A. Devolver a formação dos professores dos professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES – Vitória, ES**. Ano 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan.-jun. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión. Diferentes Perspectivas. In: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Autores). **Comprender y Transformar la Enseñanza**. 5. Ed. Madrid: Ediciones Morata, 1996, p. 398-429.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

ROLDÃO, M. C. A Formação como Projecto – do Plano Mosaico ao Currículo como Projecto de Formação. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Porto: Porto Editora / Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores, 2001, p. 06-20.

ROLDÃO, M. C. Educação básica e currículo – Perspectivas para a sociedade do 3.º milénio. In: DUARTE, J. B. (Org.). **Igualdade e Diferença numa Escola para Todos – Contextos, controvérsias, perspectivas**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2002, p. 45-64.

ROLDÃO, M. C. **Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.

ROLDÃO, M. C. Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**. N.15, p. 18-42, 2007b.

ROLDÃO, M. C. Que Educação Queremos para a Infância?. In: CNE (Ed.). **A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos**. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, 2009, p. 176-197.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS GUERRA, M. A. **La Escuela que Aprende**. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SILVA, C. **Tornar-se Professor: Desenvolvimento Curricular e Construção do Conhecimento Profissional – Estudo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho**. Tese de Doutoramento (Volume I e II). Braga: Universidade do Minho / Instituto de Educação, 2011.

SILVA, C. **Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – o Referencial do Projeto PROCUR**. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016a.

SILVA, C. Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: Entre Formação Inicial, Indução Profissional e Formação Contínua. In: FLORES, M. A.; CARVALHO, M. L.; SILVA, C. (Orgs.). **Formação e Aprendizagem Profissional de Professores – Contextos e Experiências**. Santo Tirso: DE FACTO Editores, 2016b.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudo como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STENHOUSE, L. **Investigación y Desarrollo del Currículum**. Madrid: Ediciones Morata, 1984.

STENHOUSE, L. **La Investigación como Base de la Enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VIEIRA, F. et al. **No Caleidóscopio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia**.

2 ed. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

ZABALZA, M. A. El Practicum e la Formación del Profesorado: Balance y Propuesta para las Nuevas Titulaciones. In: ESCUDERO, J. M.; GÓMEZ, A. L. (Eds.). **La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación**. Barcelona: OCTAEDRO, 2006, p. 311-340.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo**. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad. Barcelona: Editorial GRAÓ, 1999.

ZABALA, A. **La Práctica Educativa: Cómo Enseñar** (9.<sup>a</sup> ed.). Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.

ZEICHNER, K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College – and University-Based Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. v. 61 (1-2). 2010. p. 88-99.