

**Dossiê: FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA – TEMPOS, TENSÕES E INVENÇÕES**

**Apresentação do Dossiê**

**Presentation of Dossier**

**Presentación del Dossier**

**AMANDA OLIVEIRA RABELO,<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6488-3138>

**ANA MARIA MONTEIRO,<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8114-3198>

... muitos professores educadores continuam a acreditar que os professores aprendem a ensinar com o tempo. De fato, é consenso na comunidade da formação de professores que nós nunca terminamos de aprender a ensinar, porque cada grupo de novos estudantes traz novos desafios e possibilidades, e porque, enquanto as sociedades mudam, os problemas e as questões que os professores confrontam também mudam.” (Cochran-Smith, M., 2012, p.2)

Tempo Tempo Tempo Tempo  
Compositor de destinos  
[...]  
Tempo Tempo Tempo Tempo  
Por seres tão inventivo  
E pareceres contínuo [...] (VELOSO, 1979).

As epígrafes acima, tanto o trecho do artigo da professora Cochran-Smith, quanto o poema/composição “Oração ao tempo” de Caetano Veloso, lembram-nos que ninguém está formado e pronto, mas que o tempo “compõe os destinos”, inventa continuamente os nossos caminhos.

Portanto, consideramos que, sim, os professores aprendem a ensinar com o tempo, pois ninguém nasce com o “dom” iluminado de ensinar (como se existisse uma vocação divina para ser professor). Embora existam predisposições pessoais, é preciso que haja uma aprendizagem constante para que o professor consiga dar conta dos desafios e oportunidades que encontra no cotidiano de seu trabalho. Ela é constante, pois o tempo tudo muda, sempre e sutilmente, traz novos problemas/questões para o docente e exige dele novos processos de aprendizagem, em um movimento contínuo.

Desse modo, concordamos com a afirmação de Moita (2000, p. 133): “a formação é normalmente concebida como algo que se ‘tem’ ou algo que se ‘recebe’, sem se atender à sua complexidade”, destacando a inextricável formação docente bem como a afirmação de que esta não é situada em tempo e espaço preciso, sendo uma “ação vital de construção de si próprio” (2000, p. 114).

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. Seropédica, RJ, Brasil. Jovem Cientista da FAPERJ. <[amandaorabelo@hotmail.com](mailto:amandaorabelo@hotmail.com)>

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Pesquisadora CNPQ. <[anammonteiro22@gmail.com](mailto:anammonteiro22@gmail.com)>

Parafraseando e ampliando a afirmação da autora, a formação acontece desde a escolha profissional de um professor até sua aposentadoria. Podemos considerar que, sendo parte da história de vida dos professores, a formação docente inicia-se ao primeiro contato com a escola, e estende-se até o ‘pós-aposentadoria’. Acontece tanto nos espaços institucionais - nos quais a profissão desenrola-se - quanto em seus espaços de convívio. Cada processo de formação é “único”, o que torna impossível generalizá-lo.

Sem, contudo, contradizer os aspectos destacados acima, pesquisas acadêmicas nessa área demonstram que há ciclos e/ou fases que comumente repetem-se, embora nem sempre aconteçam. Huberman (2000) é um dos principais autores a tratar esses aspectos ao abordar o ciclo de vida dos professores, com ênfase em algumas de suas fases, notadamente: a entrada na carreira, a estabilização dela, a diversificação na carreira, a fase de “pôr-se em questão”, de “serenidade e distanciamento afetivo”, de “conservantismo e lamentações” e de “desinvestimento”. Segundo ele, nem todas as sequências de carreira são vividas na mesma ordem, nem todos os indivíduos vivem essas fases, mas propõe uma análise para problematizar alguns aspectos das vidas de professores.

Marcelo (1999, p. 13) é outra grande referência nesse assunto. O autor considera que a formação inicial é um contínuo e que tem ligações significativas com o desenvolvimento profissional docente. Contudo, diferencia as fases da “formação dos professores” em: 1) formação inicial; 2) formação durante o período de iniciação; e 3) desenvolvimento profissional. É importante observar que o mesmo cita autores que também demarcam a fase de pré-treino. A diferenciação exposta por Marcelo auxilia-nos a analisar as diferenças notáveis e os diferentes momentos e componentes da formação de professores.

Ressaltamos as considerações teóricas acima para destacar nossa compreensão da existência de tempos e experiências possíveis, no processo de formação profissional e de enfrentamento de desafios cotidianos na prática profissional docente. Tais tempos e experiências formam um processo contínuo e único, que faz sentido na vida desses professores, principalmente, em sua prática profissional.

Assim, a articulação entre formação docente e a prática pedagógica é o objeto deste dossiê, que reúne trabalhos que discutem tensões e invenções observadas em diferentes tempos de formação:

- durante a formação inicial, dados os desafios do estágio supervisionado/prática pedagógica;
- na indução profissional docente;
- em situações de formação continuada;
- no decorrer da experiência profissional.

Uma vez que a formação de professores é tão complexa, pois combina teoria e prática, é difícil defini-la. Entretanto, citaremos, a seguir, um conceito mais ampliado, de acordo com nossa perspectiva:

[Formação de professores é] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999, p. 26).

Sendo assim, conceitualmente, a formação de professores não se dissocia da prática profissional docente, do ensino, nem mesmo do conhecimento teóricos e da investigação.

Concordamos com Marcelo, quando propõe os princípios subjacentes ao conceito de formação de professores, a saber: 1) a formação de professores é contínua; 2) ela precisa ser integrada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; 3) é necessário ligar os processos de formação de professores ao desenvolvimento organizacional escolar; 4) é imprescindível integrar a formação de professores aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e pedagógicos; 5) é crucial observar a interligação teoria/prática; 6) existe um isomorfismo (não identidade) entre a formação recebida pelo professores e sua prática pedagógica - que ele terá que desenvolver, a tempo -; 7) a individualização deve existir, ou seja, “a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais”; 8) a formação de professores deve estimular a capacidade crítica

deles e promover o “contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores” (1999, p. 29-30).

Entretanto, podemos afirmar, com base tanto no nosso cotidiano quando no dos docentes e na pesquisa acadêmica na área, que, até os dias de hoje, na maioria das vezes, esses princípios não têm sido observados. Ao contrário, observamos que a conclusão da pesquisa de Gonçalves (2000, p. 167) continua muito atual, pois afirma que professores consideram sua formação inicial como sendo desvinculada da realidade. Há a necessidade da formação contínua e da aprendizagem com colegas. Os professores demarcam o início da carreira, e/ou o período próximo à aposentadoria, como sendo os piores anos da carreira docente.

Diante de tais considerações, o presente dossiê justifica-se pela necessidade de refletirmos sobre os tempos de formação, como foco nas demandas e possibilidades, da formação docente em seus vários tempos e modalidades. Devemos entender que a formação docente é um processo contínuo inserido na história de vida de cada professor.

Tempos, não etapas que se substituem; tempos quando experiências afetam, e formam, identidades docentes que não são fixas, que são objeto de reflexão, que são reelaboradas e que precisam estar abertas para o enfrentamento de desafios e para o reconhecimento de possibilidade de recriação, de reinvenção face às características e demandas de cada novo grupo de estudantes e às mudanças sociais em processo. Assim, para além das atividades organizadas de formação, a prática docente é espaço/tempo de formação, quando docentes se ajustam continuamente e inventam alternativas para o enfrentamento cotidiano de seus desafios profissionais, seja isoladamente, ou com seus pares. Afinal, como dizem muitos: “aprendi com a prática”.

Logo, este dossiê tem por objetivo divulgar conhecimentos e reflexões atuais, de modo a serem acessíveis para ambos, pesquisadores e estudantes, nesse campo temático, ao reunir artigos focados na formação docente, de forma articulada à prática pedagógica. Ele também deve contribuir para fortalecer a efetiva participação de docentes da educação básica nos seus processos de formação, assim como na de seus pares.

O primeiro artigo deste dossiê: “Ser Professor, uma construção em três atos: formação, indução e desenvolvimento na carreira”, de Elisângela Bernado e Katia Vasconcellos, da UNIRIO, é uma reflexão acerca da construção profissional do professor. As autoras analisam, teórica e qualitativamente os três momentos cruciais desse desenvolvimento, a saber: formação inicial, indução nos primeiros anos do exercício profissional e, finalmente, desenvolvimento por meio da formação contínua. Escolhemos esse artigo para abrir o dossiê, pois consideramos que ele auxilia na compreensão dos artigos posteriores e por definir a necessidade de se estruturar os ‘tempos’ e ‘espaços’ de encontros formativos -, bem como a importância de ouvir a demanda de cada escola, de criar momentos de troca associados à teoria e à prática durante as reflexões individuais e coletivas dos professores.

O artigo das pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas: Cláudia Leme Ferreira Davis (FCC e PUC-SP), Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce (FCC) e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (FCC e UNESP), intitulado “Dispositivos formativos nas licenciaturas: análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona”, reflete acerca da formação inicial docente focando o trabalho desenvolvido por professores formadores, que atuam em cursos de licenciatura, no Brasil, e que foram contemplados com o Prêmio Professor Rubens Murillo Marques. O artigo mostra a influência da literatura francófona nas práticas formativas que sugerem, e/ou adotam, em seus cursos de formação inicial docente. Essas autoras também analisam e divulgam propostas pedagógicas voltadas à formação inicial docente, em países francófonos. As autoras representam um importante grupo de referência no Brasil, pois apontam que os projetos analisados demonstram iniciativas de formação de professores, pontuais, que conseguem promover unidade entre teoria e prática, ao aproximar o licenciando da escola, em vários momentos do curso, ao refletir e aprender sobre as teorias dinamizadas nas universidades, e ao questionar os dispositivos que utilizam, à luz de resultados esperados, e obtidos.

Em seguida, apresentamos dois artigos sobre os ‘tempos’ e ‘reflexões’ sobre o estágio supervisionado na formação inicial docente: “Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem”, “Prática de docência em história em tempos de pandemia: percepções de estudantes a partir de seus diários de campo”.

O artigo “Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem” da professora Cintia Chung Marques Corrêa, da Universidade Católica de Petrópolis, aborda o estágio supervisionado como articulador da universidade, assim como a escola como instituição responsável pela formação de professores, em geral; de professores como co-formadores de futuros professores; de alunos estagiários, como agentes partícipes em ações pedagógicas, como sujeitos ativos, mediados pelos mais experientes, sob a orientação do professor universitário. Em conclusão, o estágio supervisionado é o espaço fundamental para o encaminhamento do futuro profissional à formação prática.

Já o artigo “Prática de Docência em História em Tempos de Pandemia: percepções de licenciandos/as a partir de seus diários de campo”, das professoras Nadia Gaiofatto Gonçalves e Ana Claudia Urban, da UFPR, propõe uma discussão muito atual e profícua sobre as atividades desenvolvidas na disciplina ‘Prática de Docência em História’, a partir de reflexões de discentes do curso de História, abordadas durante aulas remotas, no ano de 2020 - as quais foram registradas por meio de “diários de campo” e discutidas e orientadas na Universidade. As análises teóricas e os resultados apresentados ressaltam muitas discussões sobre o conteúdo da disciplina, o dilema da quantidade *versus* qualidade, o sentido das atividades apresentadas, dentre outros debates sobre esses ‘tempos inimagináveis’ que estamos vivendo. Tais discussões também podem induzir-nos a questionar o currículo e a prática escolar que insistem em persistir nas escolas, há séculos.

Ao relacionar formação inicial, estágio supervisionado, e a formação continuada de professores que recebem os estagiários, apresentamos o artigo de Inês de Bragança: “Formação Docente na Escola e na Universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas”, o qual expõe as contribuições de narrativas (auto)biográficas, sobre a formação inicial de docentes, desenvolvidas em turmas de estágio supervisionado, do curso de Pedagogia da UNICAMP, bem como a formação continuada nas escolas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na região estudada. A pesquisa afirma a potência da produção de ‘saberes’ advinda do diálogo entre universidade e escola, o papel das narrativas (auto)biográficas na mediação de um caminho reflexivo, de partilha e de construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Este dossiê apresenta dois artigos relacionados aos tempos de indução profissional docente ou de início da carreira docente. Um deles: “Apoio ao docente em início de carreira: impactos na indução profissional de professores do programa residência docente do Colégio Pedro II”, de Amanda Rabelo (da UFRRJ) e Ana Maria Monteiro, da UFRJ, analisa a ação de indução profissional do docente recém-formado, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil oferecida pelo programa piloto ‘Residência Docente no Colégio Pedro II’, através de análises quantitativa e de dados obtidos por meio de questionários e entrevistas. O objetivo do estudo foi analisar o impacto do programa descrito acima na indução profissional de docentes, com foco no diálogo entre a instituição de formação e a escola, com ênfase nas dificuldades encontradas por docentes em sua prática pedagógica, no papel do programa por meio dos professores orientadores-regentes, da escola básica do Colégio Pedro II, nos supervisores-docentes do programa, no início de sua atuação profissional e em sua relação com sua escola. Como conclusão, o artigo mostra as tensões e inovações apresentadas pelo programa, as quais melhoram a qualificação dos professores e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. Isso se dá pois o programa supre a carência de experiência, por parte dos professores recém-formados, em ambiente escolar. Esses professores contam com a supervisão dos docentes em atividade e das instituições de ensino superior e de formação de professores.

A professora Rachel Shanks da University of Aberdeen (Scotland) explica, no artigo “New Teachers’ Experiences of the Transition into Teaching” (Experiências de novos professores na transição para o ensino), que o ano de indução na Escócia garante a passagem da formação inicial dos professores para o ensino, oferece um ano de acompanhamento com um mentor de indução e carga horária reduzida. A autora analisa, a partir de métodos mistos, os problemas, as necessidades de aprendizagem e de suporte profissional que os professores, em início de carreira, demandam na transição da situação de professores do ano inicial de indução para a posição de professores totalmente registrados na Escócia - em especial porque, após o ano de indução, não há mais assistência, nem redução de carga horária. Sua pesquisa verifica questões relacionadas à mudança de escola, ao trabalho como professor substituto; à supervisão da gestão de novos professores, às oportunidades de ‘mentoria’ pós-indução, à aprendizagem a partir de

observações; ao apoio de colegas, ao relacionamento com os alunos e à sua carreira futura. Por fim, de acordo com a autora, apesar do ano de indução ser uma excelente iniciativa de apoio a professores iniciantes, ainda há a necessidade de apoio contínuo para professores em início de carreira.

Para encerrar os artigos descritos no dossiê, apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente durante a formação contínua, através do artigo: “Modalidades de supervisão e colaboração em escolas portuguesas: Os discursos e as práticas dos professores em contexto de formação”, de Ana de Lurdes Videira Sérgio e Maria João Mogarro. O artigo em questão analisa os relatórios produzidos por professores em formação, participantes do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (2016/2018). O programa disponibiliza formação contínua durante o período de trabalho, ajustada às necessidades sinalizadas pelos professores. A análise focaliza as seguintes dimensões: representações da supervisão e da colaboração; práticas de supervisão e de colaboração no uso das estruturas intermédias das escolas – grupos, departamentos e conselhos de turma; potencialidades e constrangimentos da supervisão e da colaboração com as organizações educativas, e representações de formação, no trabalho.

Os resultados demonstraram que, de acordo com os professores, a supervisão tem sido, cada vez mais, desvinculada da inspeção e do controle, ao aproximar-se, gradualmente, da modalidade de trabalho entre pares e da colaboração. Entretanto, os docentes expressam que a supervisão da prática letiva é pouco presente e que o trabalho em equipe continua pouco intenso; embora ambos sejam considerados potentes para o desenvolvimento pessoal e profissional - assim como, para o combate à solidão profissional. Logo, a mudança na forma de organização do trabalho escolar, a partir da valorização dos espaços de formação, mostra-se necessária. Fica-nos a instigante questão: encontraríamos no Brasil resultados parecidos sobre a conscientização de docentes acerca da importância da supervisão, da colaboração e da formação contínua no trabalho?

Encerramos o dossiê com a resenha: “José Carlos Libâneo: Um guerreiro sem espada em defesa da Educação Pública”, de Cristina D’Ávila, da UFBA, a qual faz uma excelente recensão do livro: “Educação como prática social, didática e formação de professores. Contribuições de José Carlos Libâneo”, organizado por Marilza Suanno, Sandramara Chaves e Sandra Valéria Rosa. Esse livro traz vários capítulos de autores de renome em homenagem a esse importante intelectual da educação brasileira, o qual trouxe contribuições irrefutáveis à formação de professores no Brasil.

Aproveitamos, então, para finalizar esta apresentação, refletindo sobre mais um trecho do poema de Caetano Veloso, que apresentamos no início do dossiê:

Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Ainda assim acredito  
Ser possível reunirmo-nos  
Tempo, Tempo, Tempo, Tempo  
Num outro nível de vínculo

Destacamos, com esse trecho, que os diversos “tempos de formação docente”, e a variedade de caminhos possíveis que cada professor segue, não devem significar que ele está sozinho nessa caminhada; mas que acreditamos ser possível a nós docentes, reunirmo-nos em outros tipos de vínculos, sejam eles de: parceria, de trocas ou de aprendizagens conjuntas.

## REFERÊNCIAS

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time**. Kappa Delta Pi Record, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012. DOI:10.1080/00228958.2012.707501. Tradução de Sabriyna Raychtock.

GONÇALVES, José Alberto M.. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-169.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 111-140.

### **Minibiografia**

Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro: É Professora associada Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação (PUC/RIO) e Mestre em História (UFF), é Professora do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE e do Programa de Pós-graduação em Ensino de História-PROFHISTÓRIA. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História –LEPEH e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de História e Formação de Professores/GEHPROF. É bolsista de produtividade de pesquisa do CNPQ. E-mail: anammonteiro22@gmail.com

Amanda Oliveira Rabelo: É professora adjunta da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Pós-doutora em educação pela UFRJ (com bolsa de pós- doutorado Sênior pelo CNPQ) e Pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Coordenou a elaboração e o envio da proposta do Mestrado de Ensino do INFES/UFF para a Capes, coordenando o curso de Mestrado em Ensino, ministrando disciplinas e orientando discentes. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: indução profissional docente, formação de professores dos anos iniciais e educação infantil, prática pedagógica, estágio docente, escolha profissional, e memória. Foi premiada em 2016 como "Jovem Cientista do Nosso Estado" pela Faperj. E-mail: amandaorabelo@hotmail.com