

ARTIGO

Entre a forma escolar e a forma universitária na formação docente: o caso do plano nacional de formação dos professores da educação básica

Andréia Lopes Pacheco Vasques^I 

Flavia Medeiros Sarti^{II} 

RESUMO

O artigo focaliza modelos de formação de professores em exercício no Brasil. Analisa a organização, os dispositivos formativos e as concepções de prática e saberes presentes no Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em sete câmpus de diferentes regiões do País. Ao combinar formação inicial e continuada, o curso tem o desafio de propor um modelo formativo que atenda às demandas profissionais docentes. A análise dos documentos oficiais e das entrevistas realizadas com coordenadores dos cursos revelou propostas marcadas pelas formas escolar e universitária de socialização. Essa configuração produz tensões com relação aos modelos formativos e à condição profissional dos professores cursistas que já passaram por processos de formação e socialização profissional. Os resultados indicam a necessidade de constituição de uma *cultura profissional* de formação docente situada na intersecção entre o campo de trabalho e a universidade.

PALAVRAS-CHAVE

formação de professores; epistemologia da prática profissional; modelos de formação docente; cultura profissional docente; Parfor.

^IPrefeitura Municipal de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil.

^{II}Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, Brasil.

BETWEEN THE SCHOOL'S FORM AND THE UNIVERSITY'S FORM IN TEACHER TRAINING: THE CASE OF THE NATIONAL PLAN FOR THE TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article focuses on teacher training models targeting in-service teachers in Brazil. It analyzes the organization, the training tools, and the concepts of practice and knowledge present in the First Licenciature Degree in Pedagogy of the National Plan for the Training of Teachers of Basic Education [*Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores*] (Parfor), in seven *campi* in different Brazilian regions. By combining initial and continuing education, the course has the challenge to propose a training model that caters to teachers' professional demands. The analysis of official documents and interviews conducted with course coordinators shows proposals marked by the forms of socialization practiced at school and university. This configuration produces tensions regarding the training models and the professional condition of teachers-students that have already gone through training processes and professional socialization. The results indicate the need to build a professional culture of teacher training in the intersection between the work field and the university.

KEYWORDS

teacher training; epistemology of professional practice; teacher training models; teacher professional culture; Parfor.

ENTRE LA FORMA ESCOLAR Y LA FORMA UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: EL CASO DE PARFOR

RESUMEN

El artículo enfoca modelos de formación de profesores actuantes en Brasil. Analiza la organización, los dispositivos formativos y las concepciones de práctica y saberes presentes en el Curso de Primera Licenciatura en Pedagogía del Plan Nacional de Formación de Profesores (Parfor), en siete campus de diferentes regiones del país. Al unir formación inicial y continuada, el curso tiene el desafío de proponer un modelo formativo que atienda las demandas profesionales docentes. El análisis de los documentos y de las entrevistas realizadas con los coordinadores de los cursos ha revelado propuestas marcadas por las formas escolar y universitaria de socialización. Esta configuración produce tensiones entre los modelos formativos y a la condición profesional de los profesores en el curso que ya pasaron por formación y socialización profesional. Los resultados indican la necesidad de constitución de una *cultura profesional* de formación docente situada entre el trabajo y la universidad.

PALABRAS CLAVE

formación de profesores; epistemología de la práctica profesional; modelos de formación docente; cultura profesional docente; Parfor.

INTRODUÇÃO

Os discursos atuais sobre a formação e a profissionalização docente têm atribuído considerável importância à constituição de uma nova epistemologia da prática profissional, com base na necessidade de que os professores desenvolvam saberes profissionais que sejam continuamente atualizados e lhes possibilitem agir com maior autonomia diante dos desafios contemporâneos da profissão docente. O fortalecimento desses discursos no campo da formação docente relaciona-se à emergência de um (novo) modelo de formação docente com contornos mais profissionais, de alto nível profissional acadêmico (Etienne *et al.*, 2009). Esse novo paradigma em ascensão no campo da formação aponta para mudanças que rompem com a formação tradicional dos professores (Pérez Gómez, 1997; Bourdoncle, 2000).

No cenário brasileiro, esses discursos amplamente difundidos na literatura educacional também vêm ocupando lugar em documentos legais que orientam a formação, entre os quais aqueles referentes à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009). No entanto, essa perspectiva — que valoriza a prática e o contexto de trabalho dos professores como importante espaço formativo — choca-se em vários aspectos com a estrutura de formação tradicionalmente dirigida aos professores no País. Os desafios são ainda mais acentuados e complexos ao se focalizar a formação dos professores que já exercem a docência e que se encontram em diferentes etapas de desenvolvimento profissional (García, 1999).

Como tem sido produzida a formação dos professores em exercício no Brasil, mais especificamente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica? Que condições institucionais, estruturas formativas e dispositivos se fazem presentes na implementação das iniciativas de formação voltadas a esses professores? Esses são os questionamentos centrais de uma pesquisa de doutorado que buscou analisar os modelos de formação docente presentes em propostas de formação estabelecidas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009) e que se dirigem a professores em serviço nos anos iniciais da Educação Básica.

Compreendendo *modelo* como um conjunto de “concepções que organizam e permitem justificar as práticas de formação dos professores assim como os dispositivos e os conteúdos de formação que são implicados por essas concepções” (Orsoni, 1998, p. 267), o estudo buscou, de modo mais específico, identificar e caracterizar as concepções de prática, de saberes e de experiência docente que fundamentam tais iniciativas; as condições institucionais de sua implementação; as estruturas formativas de que dispõem; bem como os dispositivos de formação dos quais se valem.

Os pressupostos, as estratégias metodológicas e os resultados finais desse estudo são apresentados neste artigo, que se organiza em diferentes partes. A primeira destaca a emergência de discursos que apregoam uma nova epistemologia da prática, alternativa à mais tradicional, e que passaram a circular no campo educacional nacional e internacional nas últimas décadas, encontrando ecos na formação docente. Em seguida, o texto problematiza os modos pelos quais tais discursos têm sido apropriados pelas políticas educacionais brasileiras, revelando as

tensões existentes entre concepções profissionais de formação docente e os limites historicamente presentes nas estruturas formativas do País, que se baseiam em uma incipiente consideração das práticas e das experiências docentes. Partindo desse cenário, a terceira parte contextualiza a criação do Curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), uma proposta de graduação dirigida a professores em exercício, que constituiu referencial empírico para o estudo cujos dados e resultados subsidiam as discussões aqui apresentadas. Por último, são discutidos os principais resultados do estudo realizado, problematizando as tensões identificadas nas propostas formativas analisadas e apontando caminhos de enfrentamento delas.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL NOS DISCURSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

O campo de estudos da formação docente tem-se mobilizado, no últimos 30 anos, em torno de discursos que enfatizam a necessidade de os professores desenvolverem saberes profissionais que lhes possibilitem agir com maior autonomia e pertinência diante de situações complexas do ensino (Zeichner, 1993; 2008; García, 1997; Pérez Gomes, 1997; Gauthier, 1998; Pacheco e Flores, 1999; Pimenta, 1999; Tardif, 2000; 2013; Altet, 2001). Tal perspectiva epistemológica, com importantes consequências políticas, orienta a busca por um modelo alternativo de formação docente que alcance, ao mesmo tempo, um alto nível profissional e acadêmico (Etienne *et al.*, 2009), sendo capaz de oferecer aos professores, por meio de “longos estudos”, maiores possibilidades de “realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não-rotineiros na busca de objetivos inseridos em uma situação complexa.” (Perrenoud *et al.*, 2001, p.11)

Esse modelo de formação profissional almejado integra processos amplos de mudança, abalando o paradigma baseado na racionalidade técnica, mais tradicional no espaço da formação docente (Pérez Gómez, 1997), e atuando na consolidação de um paradigma alternativo, estruturado com base na “racionalidade prática” (Schön, 1997). Este, entre outros aspectos, considera o trabalho e as experiências docentes como importantes recursos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores.

Os discursos contemporâneos sobre a pertinência de um modelo profissional de formação docente, fundamentado nessa epistemologia da prática alternativa à racionalidade técnica (Pérez Gómez, 1997), afinam-se com um movimento mais antigo, de valorização da experiência para a aprendizagem e que propõe a prática reflexiva como importante elemento para o processo de formação humana, no que se refere ao desenvolvimento do autocontrole de ações futuras (Teixeira, 1979). Tal perspectiva tem como expoente maior o filósofo estadunidense John Dewey, que defendia uma versão do método experimental pautada na revisão dos aspectos significativos da experiência, considerando que “refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências.” (Dewey, 1979, p. 92-93)

Apoiando-se nesses pressupostos sobre o valor da reflexão e transpondo-os para o espaço da formação profissional, Donald Schön, no início da década de 1980, enfatizou a necessidade de investimentos em uma nova epistemologia da prática,

fundamentada no conhecimento profissional desenvolvido pelos sujeitos por meio da reflexão (na ação e sobre a ação) realizada em situação de trabalho. O autor argumenta que os problemas da prática ligados a algumas profissões se vêm tornando cada vez mais complexos, marcados por situações singulares e incertas, que escapam aos preceitos da racionalidade técnica e implicam a necessidade de improvisar, inventar e testar estratégias produzidas pelo próprio profissional. Sob esse prisma, Schön defende que a prática profissional em certas áreas passe a ser considerada como atividade reflexiva e artística, que não se resume à mera aplicação de técnicas ou procedimentos preestabelecidos e validados cientificamente. (Pérez Gómez, 1997)

No caso mais específico dos professores, essa nova epistemologia da prática profissional, que atribui importância aos saberes da prática para os processos formativos, tem assumido papel de destaque nos discursos sobre a formação docente das últimas décadas (García, 1997; Pimenta, 2006). Seguindo essa tendência, diversos estudos têm-se dedicado a identificar uma base de conhecimento do professor (Shulman, 1987) e saberes docentes (Tardif, 2010) construídos sobre diferentes fontes de aprendizagem, com destaque àqueles desenvolvidos com base na atividade profissional e concebidos como específicos da profissão docente.

PRESSUPOSTOS DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O movimento internacional pautado em pressupostos da referida epistemologia da prática profissional, que confere ênfase à formação e à aprendizagem de adultos em situação de trabalho, circula vigorosamente entre os discursos educacionais (Zeichner, 2008). Essa epistemologia está situada no cerne do movimento internacional de profissionalização do ensino iniciado nos anos 1980 (Tardif, 2000). Esse movimento tem focado a tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente, implicando a exploração de diversas ações, entre as quais se destacam: a construção de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores mobilizados no contexto de trabalho; a introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que considerem as necessidades, saberes e representações dos professores e que sejam pertinentes ao desempenho de sua prática profissional; a transferência de dois terços da formação inicial para o contexto escolar; a quebra da lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional; bem como a realização de pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores universitários (Tardif, 2000).

Essa abordagem, que reclama novo estatuto epistemológico para a prática docente e busca fortalecer as conexões entre os espaços acadêmicos e escolares na formação, sob perspectiva menos hierárquica, representa um exemplo emblemático da mudança de paradigma no pensamento sobre o papel da experiência de campo na formação de professores (Zeichner, 2010). Os pressupostos assumidos por esse novo paradigma que se afirma na formação de professores indicam a constituição de um modelo profissional que valoriza, entre outros aspectos, o campo de trabalho dos professores como espaço potencial para o desenvolvimento de saberes considerados indispensáveis a uma atuação crítica, reflexiva e que atenda à complexidade das situações que envolvem a profissão docente.

Nessa direção, Nóvoa (2017) defende a necessidade de construção de um novo lugar institucional que possibilite aos professores uma *formação profissional universitária*, que incorpore a dimensão profissional “não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento” (p. 1116). Para o autor, o conhecimento profissional docente deve ser reconhecido como parte integrante do patrimônio da profissão, devendo ser “trabalhado, escrito e transmitido de geração em geração” (Nóvoa, 2019, p. 205). Segundo Nóvoa (2017), a relação de corresponsabilidade entre a universidade e as escolas a ser construída nesse “lugar híbrido” (p. 1114) de formação, que se amplia das experiências e das culturas profissionais, preenche “um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores.” (p. 1115)

O reconhecimento da docência como atividade complexa, do espaço profissional como lócus de produção de conhecimento e dos professores como sujeitos históricos e como atores da prática educativa, capazes de produzir novos conhecimentos, tem exercido forte influência na literatura educacional brasileira e, sobretudo, para as pesquisas e práticas de formação de professores (Gatti *et al.*, 2019). No Brasil, algumas das iniciativas situam-se no prolongamento desse movimento internacional de profissionalização docente, enfatizando a “questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros” (Borges e Tardif, 2001, p. 14). Em tal contexto, a formação de professores tem sido objeto de reformas principalmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cenário que culminou na consolidação de uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009), institucionalizando em nível federal as ações formativas dirigidas aos professores.

Documentos referentes a essa política nacional de formação veiculam alguns pressupostos caros ao movimento de profissionalização do magistério e à nova epistemologia da prática profissional, estabelecendo como um de seus princípios “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério” (Brasil, 2009). Consideram também a formação continuada, e portanto voltada a professores que contam com alguma experiência docente, “como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (Brasil, 2009). Apontamentos nesse sentido também estão presentes em documentos legais precedentes, que salientam a necessidade de viabilizar o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, a serem integradas ao currículo de formação inicial e continuada de professores contribuindo para aprendizagens mais significativas quando articuladas a uma reflexão sistemática. (Brasil, 1996; 2001)

No entanto, como já alertava Schön (1997), essa epistemologia alternativa da prática profissional confronta-se com a epistemologia dominante nas universidades e com seu currículo profissional normativo. A configuração de um modelo formativo baseado em uma nova epistemologia da prática profissional, no sentido proposto por Schön, requer mudanças que transcendem a formação tradicional dos professores, envolvendo o modo como o trabalho e a profissão se organizam. (Pérez Gómez, 1997; Bourdoncle, 2000)

Um modelo profissional de formação demanda o emprego de dispositivos formativos que favoreçam o desenvolvimento de uma “pedagogia da alternância” (Altet, 2009) e que atendam às especificidades da formação de adultos (Roquet, 2009). Trata-se de uma formação fortemente articulada ao trabalho, ao mesmo tempo que amparada por saberes disciplinares de alto nível, que favoreçam uma aproximação reflexiva e crítica com a docência (Altet, 2000; 2009; Bourdoncle, 2000). A composição de um currículo de formação profissional universitário requer dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que possibilitem maior relação entre o meio universitário e a escola, em que as práticas, os saberes e as experiências profissionais docentes assumam lugar de destaque. (Sarti, 2020)

No caso brasileiro, a implementação desse modelo profissional de formação docente vem enfrentando obstáculos importantes, tanto no que se refere à formação inicial oferecida aos futuros professores quanto à formação continuada, dirigida aos professores já em exercício profissional. Relatório organizado por Gatti e Barreto (2009) salientou que os efeitos das políticas de governo no país não vinham, à época, alcançando os níveis desejados, pois os modelos difundidos pela literatura educacional, que se baseiam no fortalecimento institucional da escola e na prática reflexiva, demandariam condições institucionais e estruturais mais favoráveis. Teria a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecida no mesmo ano da publicação do estudo de Gatti e Barreto (2009), alterado essa situação?

No caso da formação inicial, pesquisas mais recentes têm mostrado um “distanciamento dos cursos superiores das realidades das redes escolares em suas práticas educacionais” (Gatti *et al.*, 2019, p. 91) no Brasil. As proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas que almejam maior articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação dos professores brasileiros “configuram-se na maioria dos casos no plano dos ideais e se confrontam com práticas culturais arraigadas” (Gatti *et al.*, 2019, p. 75). Gatti, Barreto e André (2011) salientam a necessidade de se repensar as instituições de formação e seus currículos de modo a promover maior articulação entre os conhecimentos fundamentais e a prática, posto que predomina entre nós uma formação marcadamente acadêmica, abstrata e genérica.

No caso da formação continuada, tema que nos interessa mais diretamente neste artigo, a problemática relação entre teoria e prática evidencia-se de maneira ainda mais complexa pois, como salienta Day (2001), a intervenção no desenvolvimento ao longo da carreira do professor deve considerar “as suas histórias de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários do seu trabalho” (p. 87). De acordo com pressupostos ligados à nova epistemologia da prática profissional, não seria possível “pensar nos professores como um coletivo homogêneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional que os programas de formação de professores devem ter em consideração” (García, 1999, p. 60). A incompatibilidade entre os pressupostos norteadores das iniciativas formativas e as condições institucionais e estruturais da formação é assinalada por Marcelo García (1999), que destaca que os professores passam por diferentes etapas que “representam exigências pessoais, profissionais, organizacio-

nais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas” (p. 112). No mesmo sentido, Reali *et al.* (2008) enfatizam que os professores iniciantes e experientes apresentam diferenças no que se refere à base de conhecimento para o ensino. Assim, os professores experientes geralmente são capazes de mobilizar conhecimentos mais complexos, os quais lhes proporcionam maior controle da dinâmica das aulas e estratégias mais variadas para sua atuação profissional. Ainda segundo Reali *et al.* (2008), “a experiência favorece a construção de um conhecimento situado — que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas” (p. 84). Seguindo na mesma direção, Romanowiski e Martins (2010) destacam que, ao longo da carreira profissional, o objeto de reflexão docente sofre mudanças à medida que os “professores iniciantes tendem a preocupar-se mais com os conteúdos e os procedimentos de ensino e os mais experientes, com a aprendizagem de seus alunos.” (p. 294)

No entanto, tanto Romanowiski e Martins (2010) quanto Reali *et al.* (2008), bem como o já mencionado relatório produzido por Gatti e Barreto (2009), indicaram a existência de problemas e lacunas relativos às propostas de formação continuada desenvolvidas entre nós, que não atenderiam às necessidades formativas mais específicas dos professores experientes, em suas diferentes fases de desenvolvimento profissional.

Mais recentemente, Gatti *et al.* (2019) destacaram a emergência de iniciativas inovadoras de formação continuada docente no País que, segundo o estudo realizado pelas autoras, buscam promover experiências formativas mais ajustadas às condições de trabalho e à carreira dos professores, reconhecendo que os cursistas estão em diferentes etapas da vida docente. Trata-se de propostas formativas que, mesmo ainda timidamente, sugerem avanços no sentido da profissionalização dos processos formativos dirigidos aos professores experientes brasileiros. Diante de tais sinais mais recentes de mudança, cabe-nos explorar aqui os achados da investigação realizada, que se propôs a identificar elementos do modo como a formação de professores em exercício — que, portanto, se encontram em etapas específicas da carreira docente — tem sido empreendida no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009), mais especificamente no Parfor.

O CURSO DE PRIMEIRA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO PARFOR COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EXPERIENTES

O curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor, assumido como referencial empírico do estudo realizado, constitui uma iniciativa pública de formação em serviço que traz no cerne de sua proposta traços de regulamentações legais que regem a formação de professores no Brasil. O curso foi instituído para atender ao artigo 11, inciso III, da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009), que preconiza a “oferta emergencial de cursos de licenciaturas, cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica”. Integra um conjunto maior de ações desenvolvidas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES). Trata-se de um curso com carga horária de 3.200 horas — sendo 400 de estágio

supervisionado —, dirigido à formação de professores que já atuam na rede pública e que não possuem a formação em nível superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). O caráter híbrido (Bueno, Souza e Bello, 2007) dessa formação, que integra especificidades da formação inicial e da continuada, agudiza o desafio de se elaborar modelos de formação que atendam às necessidades formativas de professores que já atuam no magistério.

Dada a abrangência do Parfor no território brasileiro, foi realizado um recorte empírico com base nas informações contidas em uma planilha disponibilizada na Plataforma Freire,¹ priorizando propostas presenciais de Primeira Licenciatura em Pedagogia/Parfor oferecidas em parceria com universidades públicas (estaduais e federais) implementadas desde 2009 ou 2010. Considerou-se a possibilidade de que essas instituições, que vinham implementando o curso desde o período de sua proposição inicial, teriam tido maior tempo para o aprimoramento das propostas formativas.

Das 38 universidades identificadas no recorte empírico, sete coordenadores de curso da Licenciatura em Pedagogia/Parfor, de quatro diferentes regiões brasileiras, aceitaram contribuir com o estudo, possibilitando a inclusão dos cursos sob sua coordenação entre os referenciais empíricos da investigação. Para preservar o anonimato dos participantes, os cursos foram assim denominados: Parfor1/Nordeste, Parfor2/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor4/Norte, Parfor5/Nordeste, Parfor6/Nordeste, Parfor7/Sul.

Os cursos selecionados foram inicialmente explorados por meio de uma aproximação documental, com o “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (Godoy, 1995, p. 21). Foram examinadas fontes oficiais, técnicas e instrucionais relativas a esses cursos. Com o intuito de identificar objetivos e práticas que ultrapassassem o exposto nos documentos, também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores dos cursos, com foco em questões sobre a elaboração, organização e avaliação das propostas de formação oferecidas aos professores em exercício.

Os dados reunidos foram analisados segundo a perspectiva de análise de conteúdo, como forma de investigação sistemática das mensagens contidas nos documentos estudados (Bardin, 2011). Nessa direção, em sua fase de pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante das fontes de dados; na fase de exploração do material, foram identificadas as primeiras unidades de registro; e na última etapa foram levadas a efeito as etapas de tratamento e de interpretação dos dados, por meio de um trabalho de inferência. (Bardin, 2011, p. 45)

Os critérios de escolha e delimitação das unidades temáticas emergentes basearam-se nos objetivos específicos da pesquisa, buscando identificar: as estruturas formativas; as concepções de prática, de saberes e de experiência docente; o

1 Plataforma Freire, sistema online criado pelo Ministério da Educação (MEC) para realizar a gestão dos cursos ofertados no âmbito da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2009).

modo como consideravam o contexto profissional dos professores em formação; os modos de organização assumidos pelo curso, bem como os dispositivos de formação empregados. Os dados empíricos apresentados conforme essas unidades temáticas possibilitaram identificar algumas concepções que embasam os modelos formativos assumidos na configuração dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados.

No que se refere à estrutura formativa desses cursos, observou-se que quatro deles propuseram uma *adaptação* do projeto pedagógico assumido em seus cursos regulares de Pedagogia. O Parfor1/Nordeste assinala que a proposta do curso “se constitui como uma adaptação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia” (PPP/Parfor1/Nordeste, 2010, p. 14).² O Parfor2/Nordeste também destaca que o curso “apresenta especificidades que o diferenciam dos cursos de oferta contínua, anualmente oferecidos por esta Universidade” e que, portanto, apresenta “metodologia diferenciada dos Cursos de oferta contínua” (PPP/Parfor2/Nordeste, 2013, p. 19). Com preocupação semelhante, o Parfor5/Nordeste também ressalta que os “conteúdos estarão coerentes com as necessidades de formação de professores em exercício por se tratar de demanda fechada e dirigida aos profissionais do magistério” (PPP/Parfor5/Nordeste, 2012, p. 63). O curso Parfor6/Nordeste reconhece os saberes já construídos pelos professores em formação quando assinala que, “considerando a experiência que os professores trazem consigo, a estrutura curricular foi pensada de maneira a dinamizar o tempo pedagógico do professor cursista nesse espaço formativo que é a Universidade” (PPP/Parfor6/Nordeste, 2018, p. 03). Tais decisões sugerem algum reconhecimento quanto à existência de especificidades nos diferentes níveis de desenvolvimento pessoal e profissional pelos quais os docentes passam ao longo da carreira (García, 1999).

De modo diferente, os cursos Parfor3/Sudeste, Parfor4/Norte e Parfor7/Sul optaram por manter os mesmos projetos pedagógicos que orientam o curso regular de Pedagogia, enfatizando a necessidade de preservar a qualidade acadêmica da formação oferecida. Segundo os coordenadores dessas propostas, eventuais *adaptações* ficaram por conta de cada professor formador responsável por oferecer uma disciplina. É o caso do Parfor7/Sul, que atribui aos professores pesquisadores que atuam na formação a competência de “adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia” e “participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos específicos para o desenvolvimento do curso especial presencial de primeira e segunda licenciatura ou de formação pedagógica para professores da educação básica” (Parfor7/Sul, Resolução/2011, Art. 9, Inc. VIII). O Parfor3/Sudeste também se organizou desse modo, não tendo, segundo sua coordenadora, previsto “nenhum desenho específico metodológico para isso. Mas cada professor fez adaptações, isso era livre, eu estava lidando com gente com bastante experiência didática.” (Coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste, entrevista, 2018)

2 As referências citadas como “PPP/Parfor” referem-se aos projetos político-pedagógicos dos cursos que constituem referencial empírico do estudo e, assim, não são identificados nas referências bibliográficas deste artigo buscando resguardar o anonimato dos participantes.

Apesar dessas diferenças, os conteúdos das propostas formativas analisadas indicam, em maior ou menor grau, pressupostos ligados à epistemologia da prática profissional, incluindo posicionamentos críticos a respeito da necessidade de superar a racionalidade técnica e de promover a reflexão e a pesquisa como elementos estratégicos na formação dos professores.

No que se refere às concepções de prática, saberes e experiência docente, os resultados do estudo indicam significativa diversidade. No Parfor1/Nordeste, por exemplo, a consideração da experiência e dos conhecimentos docentes produzidos pelos professores em formação é assumida como ponto de partida para a transformação da prática, pressupondo a necessidade de, como afirma a coordenadora do curso, “rever algumas posturas em sala de aula”, “refletir sobre sua prática”, “corrigir alguns vícios” tendo como base o conhecimento de “outras realidades” (Coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, entrevista, 2017). Enquanto esse curso propõe um distanciamento da própria prática para que o professor possa refletir e conhecer “outras realidades”, o curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor2/Nordeste confere destacada ênfase à experiência dos professores, buscando maior articulação entre os conteúdos formativos e a prática que esses docentes vivenciam cotidianamente em sala de aula. A coordenadora destaca a relevância de trabalhar na formação com “um dado factual” e “com a realidade da sala de aula”, e o documento do curso assinala que “a prática pedagógica do professor-aluno tem caráter formativo.” (Kit do Aluno/Parfor2/Nordeste, p. 02)

A relação com a prática docente e o contexto profissional em que os professores atuam representam um desafio para as propostas de formação docente abordadas no estudo. Como reconhece a coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste, não se dispõe de dispositivos específicos que considerem a experiência profissional dos professores como elemento formativo, ficando por conta de cada professor em formação “fazer a ponte entre o que está sendo discutido na disciplina com a sala de aula, com a experiência deles” (Coordenadora Parfor1/Nordeste, entrevista, 2017); ou seja, entre o que ele aprende na universidade e os saberes desenvolvidos durante sua experiência em sala de aula, conotação que marca a tradicional separação entre esses espaços na formação de professores. O desafio de acesso ao campo profissional como espaço de aprendizagem profissional parece assinalar um histórico de distanciamento entre a escola e a universidade na formação, entre ensino e pesquisa e entre professores e pesquisadores.

Diante desse desafio, as propostas formativas parecem tomar como possibilidade a importação dos conhecimentos produzidos pelos professores no espaço profissional docente, assumindo como “horizonte de referência o próprio processo educativo” (PPP/Parfor5/Nordeste, 2012, p. 61), devendo tais conhecimentos ser “considerados” e “tematizados” (PPP/Parfor2/Nordeste, 2013, p. 69) no contexto acadêmico. A esse respeito, Parfor6/Nordeste destaca “a experiência que os professores trazem consigo [...] nesse espaço formativo que é a Universidade.” (PPP/Parfor6/Nordeste, 2018, p. 3)

Embora o contexto universitário seja predominante como espaço formativo nas propostas analisadas, esse tipo de formação *híbrida* (Bueno, Souza e Bello, 2007), que combina características de formação inicial e continuada de professores,

revela tensões quanto ao modo de conceber os professores em formação, pois estes também desempenham um papel *híbrido* com relação à função de docente exercida na educação básica e a função de discente no ensino superior. O levantamento realizado nos documentos e entrevistas revelou predominância dos termos “aluno” e “estudante” utilizados para se referir aos professores em formação na maioria dos cursos de Pedagogia/Parfor analisados. As tensões entre a condição profissional docente e o papel de discente que os professores são chamados a desempenhar nesse processo revelam-se em certas dificuldades que eles enfrentam no curso e que foram indicadas por alguns dos coordenadores (Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor5/Nordeste e Parfor7/Sul), referentes à escassez de tempo para estudar e às habilidades de leitura e de escrita. Nesse sentido, a coordenadora do Ped/Parfor1/Nordeste ressalta que “os alunos no final de curso têm que construir monografia, e aí a gente percebe que eles pouco avançaram na escrita, pouco avançaram nessa ideia de construção científica” (entrevista, 2017). Do mesmo modo, a coordenadora do Ped/Parfor3/Sudeste esclarece que todos os docentes universitários precisaram fazer “ajustes metodológicos, porque eles [professores em formação] tinham lacunas que são enormes, e elas são relacionadas à escrita, leitura, aquisição de capital cultural, conhecimento.” (entrevista, 2018)

Essas dificuldades enfrentadas pelos professores em formação são consideradas comuns aos estudantes que ingressam no ensino universitário. De acordo com Coulon (2017), a *afiliação* ao contexto acadêmico depende da aprendizagem de um verdadeiro ofício de estudante que ocorre por meio da descoberta das rotinas, dos novos códigos da universidade e da rápida assimilação das regras que são mais sofisticadas, complexas e simbólicas no meio acadêmico. A universidade, como espaço de formação docente, é fortemente marcada pela forma universitária de socialização (Demailly, 1991; Perrenoud, 2008; Bourgin, 2011; Peraya, 2018), que se caracteriza pela centralidade dos conhecimentos teóricos e da pesquisa científica, pelas atividades orientadas por um currículo, pela estrutura disciplinar e suas perspectivas teóricas, pela atividade acumulada de professor e pesquisador, pelo trabalho pessoal e autônomo dos estudantes, pelas atividades de comunicação oral e escrita características da linguagem acadêmica, pelos seminários, palestras, entre outros. Por constituir um modo de socialização mais complexo e fragmentado do que a forma escolar, a forma universitária admite redefinições quanto às características que marcam a cultura acadêmica (Devauchelle, 2018). Com essa possibilidade, os cursos analisados, marcados pela forma universitária de socialização, revelam alguns contornos específicos quanto aos modos de conceber e organizar suas estruturas formativas e de reduzir os embates entre a cultura profissional docente e a cultura acadêmica, presentes na graduação de professores em exercício.

Desse modo, as dificuldades de *afiliação* (Coulon, 2017) ao universo acadêmico encontradas pelos professores em formação induzem estratégias de *hibridação* entre a forma universitária e a forma escolar de socialização, produzindo um processo curioso de *escolarização* da formação universitária (Bourgin, 2011). Esse processo é marcado pelo ajustamento das práticas de formação, com a finalidade de reduzir as discrepâncias entre as características do público atendido e as especificidades do meio acadêmico. Tal processo de *escolarização* do ensino universitário traz marcas

da forma escolar de socialização para as relações pedagógicas na maior preocupação com a motivação dos estudantes e na manutenção da ordem, por meio do controle e do estabelecimento de regras institucionais suprapessoais. De sua parte, a forma universitária também se mantém, especialmente no tipo de relação a ser estabelecido com o conteúdo, evidenciando-se nas atividades dos formadores (orientadas pelo currículo), na centralidade da pesquisa científica e no trabalho pessoal e autônomo dos estudantes (Bourgin, 2011). No entanto, cabe destacar, com Demailly (1991) e Peraya (2018), que nem a forma escolar de socialização nem a forma universitária respondem às exigências de formação profissional. Impõe-se, por essa via, um delicado problema.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor analisados, a forma escolar de socialização revela-se, entre outros aspectos, nos ajustes implementados para atender às dificuldades enfrentadas pelos professores em formação no que se refere à relação com aspectos específicos da cultura acadêmica. No caso do Parfor1/Nordeste, por exemplo, tais ajustes são realizados por meio do uso de apostilas baseadas em uma compilação de textos. As práticas de leitura passam, portanto, por procedimentos que as tornam mais próximas da cultura escolar. De todo modo, a forma universitária de socialização deixa marcas importantes nas práticas formativas levadas a efeito naqueles contextos, no que se refere, por exemplo, à exigência de um tempo mais alongado de estudos (Parfor1/Nordeste), ao hábito da leitura (Parfor3/Sudeste e Parfor7/Sul), a práticas acadêmicas de escrita, principalmente no que se refere aos processos de pesquisa, como trabalhos de conclusão de curso e monografias (Parfor1/Nordeste, Parfor3/Sudeste, Parfor5/Nordeste e Parfor7/Sul); bem como à valorização da autonomia intelectual (Parfor1/Nordeste, Parfor2/Nordeste e Parfor5/Nordeste) e acadêmica dos estudantes (Parfor2/Nordeste e Parfor5/Nordeste).

Com relação à organização da formação, diferentemente do que pressupõe a forma escolar, em alguns dos cursos em exame a dimensão espaçotemporal de aprendizagem parece assumir contornos mais flexíveis, característicos das evoluções da forma universitária (Devauchelle, 2018). Essa especificidade revela-se na organização da estrutura em módulos, com aulas realizadas nos fins de semana, feriados e férias (Parfor1/Nordeste, Parfor2/Nordeste, Parfor4/Norte, Parfor5/Nordeste, Parfor6/Nordeste e Parfor7/Sul), e no deslocamento dos formadores até os polos formativos do Parfor localizados em municípios conveniados. A flexibilização da dimensão espaçotemporal nas propostas formativas analisadas tem em consideração a condição profissional dos professores em formação, que muitas vezes atuam em dupla jornada de trabalho, o que exige readequação do tempo de estudo; a localidade em que esses profissionais atuam e residem, muito distante dos câmpus universitários; ou, ainda, a necessidade de adequações logísticas e operacionais da própria universidade.

As propostas analisadas apresentam maneiras diversificadas de oferecer a formação aos professores em exercício, assinalando de modo mais acentuado uma perspectiva de formação assentada nas formas escolar e universitária de socialização que impera nos contextos formativos. Diferencia-se assim de uma lógica profissional de formação, que prevê maior articulação entre o contexto universitário e o contexto

profissional dos professores em formação. Esse distanciamento com relação a uma perspectiva profissional de formação parece ter contribuído para o desencadeamento de algumas dificuldades identificadas ao longo do processo formativo, culminando na criação de rotas alternativas para o desenvolvimento de alguns dispositivos de formação.³ A versão original dos Seminários Interdisciplinares propostos pelo Parfor5/Nordeste, por exemplo, tinha temáticas “teórico-conceituais” e de “natureza prático-aplicadas” (PPP/Parfor5/Nordeste, 2012, p. 76), considerando até mesmo a condição profissional dos professores em formação ao citar os relatos de experiência como uma das atividades que poderiam integrar esse componente curricular. A proposta inicial possibilitava escolhas entre uma variedade de atividades (palestras, debates, mesas redondas, oficinas, relatos de experiências, entre outras). No entanto, ao longo do curso, os Seminários Interdisciplinares acabaram assumindo novos contornos, passando a prever atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades da escrita segundo parâmetros acadêmicos. A coordenadora do curso destacou que essa nova versão dos seminários, implementada experimentalmente, tinha as finalidades de promover a participação mais ativa dos próprios professores no processo formativo e de suprir uma necessidade formativa identificada pelos formadores.

Alguns dos cursos analisados propuseram dispositivos formativos específicos, com a finalidade de desenvolver a habilidade de escrita dos professores em formação, buscando prepará-los para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso (Seminário Interdisciplinar do Parfor1/Nordeste; Oficina de Leitura e Produção Textual do Parfor2/Nordeste). A criação de dispositivos que enfocam a fluência dos códigos que embasam o trabalho acadêmico parece aproximar-se de uma perspectiva de *alfabetização acadêmica* (Carlino, 2003, p. 410), que objetiva o desenvolvimento da capacidade de interpretação e produção de textos segundo as regras e códigos da cultura acadêmica.

Os estágios curriculares, componentes obrigatórios nos cursos de licenciatura, constituíram o principal ponto de tensão para a proposição de dispositivos de formação mais adequados à condição dos professores já em serviço atendidos pelo Parfor. As propostas de estágio curricular mantiveram os mesmos contornos do estágio proposto na formação inicial de professores, o que culminou em dificuldades quanto à consideração desse dispositivo como atividade redundante, gerando resistências entre os professores em formação, como relatou a coordenadora Ped/Parfor3/Sudeste. Outra dificuldade enfrentada referiu-se ao tempo para desenvolver os estágios, impondo a necessidade de que a carga horária de trabalho dos professores cursistas fosse flexibilizada, pois, como relatou a coordenadora Ped/Parfor1/Nordeste: “são profissionais que às vezes

3 Na formação, dispositivo pode ser compreendido como o “artefato funcional que materializa uma organização particular de objetos, atores, estruturas e sistemas de relações, de acordo com os objetivos de formação em uma dada situação” (Albero, 2010, p. 2, tradução nossa). As concepções mais recentes sobre a noção de dispositivo levam a considerá-lo como instrumento formativo que possibilita consubstanciar o contexto profissional como espaço de aprendizagem dos sujeitos, concebidos como atores em seus próprios processos de formação, em sintonia com os pressupostos da educação de adultos (Garcia, 1999), da profissionalização docente (Altet, 2001; Tardif, 2013) e de uma nova epistemologia da prática (Schön, 1997; 2000).

trabalham o dia todo, então qual é o horário que ele vai cumprir o estágio? Então eu tenho tido essa preocupação em sensibilizar as Secretarias de Educação da rede para flexibilizar os horários desses alunos.” (entrevista, 2017)

O estágio curricular do Parfor3/Sudeste, que seguiu inicialmente a proposta estabelecida no projeto pedagógico (o mesmo do curso regular de formação da instituição), acabou por assumir contornos mais flexíveis diante das resistências e interesses dos professores, integrando atividades alternativas (trabalho em grupo, produção de material didático, viagens culturais, teatro, dramatizações, exposições).

As modulações realizadas nesses dispositivos de formação retratam as tensões entre a forma universitária de socialização, que rege predominantemente a cultura acadêmica, e uma perspectiva profissional de formação, que se torna ainda mais evidente no tipo de formação híbrida que caracteriza os cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. A esse respeito, Gatti, Barreto e André (2011, p. 221) destacam que uma das queixas mais frequentes na formação continuada é que “os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar.”

No estudo sobre práticas inovadoras de formação realizado por Gatti *et al.* (2019), são destacados alguns aspectos que as diferenciam: importância da formalização da parceria entre universidade e escola; estrutura bem definida, com princípios orientadores, objetivos claros e a definição de atribuições dos participantes; estratégias de planejamento e de registro; assim como acompanhamento, mediação e avaliação do estagiários pelo professor da escola. Mais especificamente sobre a formação continuada, as autoras do estudo destacam alguns pontos de convergência entre as propostas inovadoras: formação dirigida para as problemáticas do contexto escolar; estímulo a processos reflexivos baseados na prática pedagógica e na postura investigativa; valorização dos professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações, assim como uma concepção de escola como espaço de produção de saberes e de cultura (Gatti *et al.*, 2019).

Nas propostas do Parfor aqui focalizadas, poucas são as iniciativas voltadas ao delineamento de dispositivos híbridos que se mostrem mais próximos à perspectiva profissional da formação, prevendo uma articulação entre a formação universitária e o contexto de trabalho dos professores em formação. Os poucos dispositivos que parecem seguir essa perspectiva são destacados pelos coordenadores dos cursos como distintos das propostas regulares de formação. Esse é o caso das Oficinas Articulares (Parfor2/Nordeste) e das Oficinas de Integração Curricular (Parfor5/Nordeste), que se apoiam em estratégias de integração entre o conhecimento e a experiência dos professores atuantes na educação básica e de promoção de aprendizagens significativas, por meio da participação ativa e da consideração de seus interesses no processo formativo. Tais dispositivos concentram-se na possibilidade de os professores em formação identificarem, em seu próprio espaço de trabalho, as problemáticas a serem exploradas em seu processo formativo. Constituem, portanto, dispositivos que favorecem um tipo de formação em contexto (Ferreira, 2009) ao possibilitarem a articulação entre o processo formativo e as situações de trabalho dos professores em formação, seguindo uma lógica profissional de formação (Formosinho, 2009).

Ainda sobre os contornos assumidos por alguns dispositivos formativos empregados pelos cursos tratados no presente estudo, os dados sugerem considerável ênfase nas práticas investigativas e na concepção de professor-pesquisador — perspectiva bastante difundida nos meios acadêmico-educacionais. Nesse sentido, os Seminários Interdisciplinares (Parfor1/Nordeste), as Atividades Complementares (Parfor2/Nordeste) e os Seminários Interdisciplinares (Parfor5/Nordeste) constituem dispositivos de formação que priorizam o desenvolvimento de uma postura investigativa por parte dos professores. Seguindo essa mesma tendência, Parfor2/Nordeste, Parfor4/Norte e Parfor6/Nordeste também se referem à perspectiva da pesquisa-ação, que implica “o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação.” (Barbier, 2007, p. 117)

Fortemente marcados pela forma universitária de socialização e tradicionalmente previstos nos cursos de graduação, os trabalhos de conclusão de curso constituem dispositivos de formação que, em algumas das propostas analisadas, se aproximam da prática profissional dos professores em exercício. Nesse sentido, Parfor2/Nordeste, Parfor5/Nordeste e Parfor6/Nordeste optam pelos memoriais de formação, escrita que possibilita a produção de conhecimentos profissionais (Fabre e Lang, 2000), como alternativa ao trabalho de conclusão de curso. Indicam, assim, possibilidades de abordar as dimensões singulares do percurso formativo vivenciado pelos professores em formação. Todavia, mesmo o desenvolvimento desse dispositivo de formação mais profissional parece priorizar, nos casos investigados, as normas de produção, de coleta e de processamento de dados, em detrimento do processo de construção dos memoriais, que são potencialmente mais formativos (Fabre e Lang, 2000).

Apesar de constituírem iniciativas *híbridas*, que combinam características de formação inicial e continuada, as propostas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia/Parfor em questão apresentam dicotomias diversas, reforçadas pela influência preponderante da forma universitária de socialização. Desse modo, a hipótese de que os cursos em questão pudessem assumir uma perspectiva mais próxima ao modelo profissional de formação, possibilitando relações mais efetivas com o contexto de trabalho docente e a prática dos professores em formação, não se confirmou.

Considera-se que os importantes obstáculos identificados neste estudo no que se refere à configuração de uma formação mais próxima ao modelo profissional docente devem-se, sobretudo, à forte presença das formas escolar e universitária de socialização nos contextos investigados. As tensões então estabelecidas entre essas duas tradições formativas, referentes a culturas específicas, respectivamente a escolar e a acadêmica, produziram, nesses casos, propostas formativas que se mostram distantes, em vários aspectos, de uma “verdadeira formação universitária com finalidade profissional” (Altet, 2009, p. 222) — que por sua vez pressupõe uma relação complexa com os saberes de diversas fontes (Tardif, 2000). O recurso, assumido pelos cursos focalizados, de ancorar suas práticas formativas nas culturas escolar e acadêmica — pouco sintonizadas com as exigências de uma perspectiva profissional de formação (Demailly, 1991; Peraya, 2018) — sugere lacunas importantes em nosso contexto formativo, referentes à fragilidade que enfrentamos para a constituição de uma *cultura profissional de formação docente*.

DA RENÚNCIA DE PRÁTICAS FORMATIVAS TRADICIONAIS AO PRENÚNCIO DE UMA CULTURA PROFISSIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os resultados alcançados pelo estudo aqui apresentado sugerem a coexistência de paradigmas concorrentes no contexto da formação de professores, ligados a concepções bastante distintas sobre os saberes e experiências profissionais docentes, sobre a formação profissional e sobre o papel da universidade.

As particularidades do tipo de formação híbrida que marca o curso de Primeira Licenciatura em Pedagogia do Parfor — e que potencialmente poderia impulsionar maior articulação entre o espaço acadêmico e as escolas em que os professores cursistas atuavam profissionalmente — não foram suficientes para a construção de propostas de formação com contornos mais profissionais. As iniciativas formativas identificadas revelaram-se fortemente marcadas pelas formas escolar e universitária de socialização, refletindo lacunas historicamente presentes nos modelos de formação inicial e continuada dos professores do País. Permanecem, portanto, os desafios de romper com dicotomias tradicionalmente existentes no campo da formação docente entre a formação e o espaço profissional dos professores e de ultrapassar as fragilidades que marcam as relações comumente estabelecidas entre teoria e prática na docência.

Algumas das propostas analisadas buscaram promover maior articulação entre o meio acadêmico e o espaço profissional docente, ajustando as práticas formativas empregadas para atender a especificidades ligadas às experiências dos professores em formação. Algumas dessas inovações chegaram até a provocar impactos na reformulação curricular de cursos regulares, como é o caso do Ped/Parfor2/Nordeste.

Possibilidades de mudança, como as experimentadas em alguns dos casos aqui explorados, são também percebidas no espaço mais amplo da formação docente no País, impulsionadas, por exemplo, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e pelo Programa Residência Pedagógica, ambos ligados à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tais programas exemplificam a busca por novas práticas formativas, que alcancem maior articulação entre os cursos de Licenciatura e as escolas. Outras iniciativas inovadoras referentes à formação docente emergem no contexto nacional, como indica o estudo realizado por Gatti *et al.* (2019).

Entretanto, apesar da existência dessas iniciativas inovadoras que tensionam o campo brasileiro da formação docente, é forçoso admitir a existência de dificuldades que nos afastam de mudanças mais amplas e significativas na *cultura* que organiza as relações nesse espaço. A constituição de uma cultura profissional de formação — que de fato legitime a escola como lócus de desenvolvimento docente e que considere os diferentes estágios profissionais vividos pelos professores — depende de uma construção histórica e coletiva.

Amargamos a significativa distância que persiste entre o nível de sofisticação dos discursos que circulam nas últimas décadas e as possibilidades mais efetivas de transformar as práticas formativas dirigidas aos professores neste país. Os discursos sobre a formação docente no Brasil se vêm transformando muito mais rapidamente do que a cultura e as condições materiais de existência das instituições nacionais.

Experimentamos, assim, um claro descompasso entre, de um lado, nossas expectativas relacionadas à formação docente e, de outro, os currículos e práticas formativas que geralmente assumem lugar nos cursos que dirigimos aos professores.

Seguimos, então, claudicantes na construção de espaços de articulação entre a formação, o trabalho e a prática dos professores, delineando propostas formativas que buscam equalizar demandas nem sempre convergentes (formação inicial e continuada; culturas escolar e universitária; entre outras) sem avançarmos significativamente em direção a um tipo específico de hibridização, pautado por uma cultura profissional de formação, que preveja efetiva articulação entre as fronteiras da universidade e da escola, de modo a produzir um “terceiro espaço” (Zeichner, 2010, p. 486) — um “lugar híbrido” (Nóvoa, 2017, p. 1114) — capaz de ultrapassar as linhas divisórias entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico. Iniciativas mais imediatas que nos coloquem nesse caminho requerem investimentos sistemáticos por parte do poder público, para a ampliação de políticas de formação docente que prevejam estruturas formativas interinstitucionais, que impliquem também as escolas e seus agentes na formação, reconhecendo, pois, o papel imprescindível dos próprios professores na formação de seus pares — algo que demanda uma revalorização profissional do magistério ligado à Educação Básica.

Uma *cultura profissional de formação docente* constitui-se em sintonia com a mudança de paradigma epistemológico que já se insinua em muitos de nossos programas de formação docente, como é o caso aqui tratado, do Parfor. Entretanto, é imperativo que consigamos, por meio de nossas ações formativas, conferir efetivamente estatuto epistemológico aos diferentes saberes constitutivos da docência que, produzidos e em circulação em espaços diversos, devem convergir e ser mobilizados para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de nossos professores.

REFERÊNCIAS

- ALBERO, B. La formation en tant que dispositif: du terme au concept. B. Charlier et F. Henri (dir. par). *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives*. Presses Universitaires de France, 2010, p. 47-59. Disponível em: [La formation en tant que dispositif: du terme au concept. \(archives-ouvertes.fr\)](#). Acesso em: 02 fev. 2021.
- ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAGUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER É.; ALLESSANDRINI, C. D. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.
- ALTET, M. Des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leurs articulation: curriculum et transations nécessaires. In: ETIENNE, R.; ALTET, M.; LESSARD, C.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (org.). **L'université peut-elle vraiment former les enseignants?** Bruxelles: De Boeck, 2009.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>

BOURDONCLE, R. Professionnalisatières formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 117-132, 2000. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674. Acesso em: 11 jul. 2022.

BOURGIN, J. Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse: les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils? **Sociologie du travail**, v. 53, n. 1, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sdt/7066#quotation>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. *et al.* (org.). **Pesquisa em educação no Brasil: balanços e perspectivas**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. p. 161-182.

BUENO, B. O.; SOUZA, D. T.; BELLO, I. M. A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos. In: Reunião Anual da ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. ANPED, 2007, p. 1-17.

CARLINO, P. Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. **Educere, Revista Venezolana de Educación**, v. 6, n. 20, p. 409-420, 2003. Disponível em: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/23>. Acesso em: 11 fev. 2021.

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, L. **Le Collège. Crises, mythes et métiers**. Lyon: Presses Universitaires de Lille (PUL), 1991.

DEVAUCHELLE, B. Forme et formalisme de l'école à l'université: question de représentations sociales. **Distances et médiations des savoirs**, v. 23, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/dms/2827>. Acesso em 11 fev. 2021.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ETIENNE, R.; ALTET, M.; LESSARD, C.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?** Bruxelles: De Boeck, 2009.

- FABRE, M.; LANG, V. Le mémoire professionnel IUFM est-il professionnalisant? **Recherche et formation pour les professions de l'éducation**, n. 35, p. 43-58, 2000. Disponível em: www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1669. Acesso em: 11 fev. 2021.
- FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 329-343.
- FORMOSINHO, J. **Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo, 2009.
- GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011, 300 p.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamumais. **Rev. Adm. Empres.** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ORSONI, M. Les IUFM, entre enseignments et formation. In: BOURDONCLE, R.; DEMAILLY, L. Les professions de l'éducation et de la formation. Paris: Semprion/PUF, 1998, p. 267-276.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- PERAYA, D. Technologies, innovation et niveaux de changement: les technologies peuvent-elles modifier la forme universitaire? **eriodicos et meriódins des savoirs**, v. 21, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/dms/2111>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

- PERRENOUD, P. As “altas escolas pedagógicas” (HEP) suíças entre a forma escolar e a forma universitária: as questões. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. (org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. *In*: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (org.). **Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S.G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542> Acesso em: 11 fev. 2021.
- REALI, A. M. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100006>
- ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 285-300, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- ROQUET, P. L´emergence de l´accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. **Recherche et Formation**, n. 62, p. 13-24, 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/398#quotation>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000100294&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jan. 2021.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores E sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, [S.l.], v. 4, n. 2, 2015 [1987]. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação uma o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2010.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, um 123, p. 551-571, 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

TEIXEIRA, A. S. Introdução. In: DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, K. M. Uma “análise” crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SOBRE AS AUTORAS

ANDRÉIA LOPES PACHECO VASQUES é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Rio Claro). Professora Coordenadora da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro/SP. *E-mail*: andreivasques@yahoo.com.br

FLAVIA MEDEIROS SARTI é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP-Rio Claro). *E-mail*: flavia.sarti@rc.unesp.br

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Investigação, Análise Formal, Escrita – Primeira Redação: Vasques, A. L. P. Metodologia, Conceituação, Escrita – Revisão e Edição: Vasques, A. L. P.; Sarti, F. M. Supervisão: Sarti, F. M.

Recebido em 17 de fevereiro de 2021

Aprovado em 8 de setembro de 2021

