FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: SABERES, PRÁTICA PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Lúcia Rodrigues dos Santos [1]

INTRODUÇÃO

A formação de professores é tema recorrente nas pesquisas e nas políticas educacionais porque as decisões tomadas no cotidiano da docência, como a escolha das tarefas, a forma de avaliar e o modo de acolher as diferenças, interferem diretamente nas condições de aprendizagem dos estudantes. Formar professores não se resume, portanto, a transmitir os conteúdos que serão ensinados nem a treinar procedimentos: envolve compreender o que significa ensinar, em que condições e com quais finalidades.

Na contemporaneidade, essa questão se torna mais complexa. Neste trabalho, o termo designa o conjunto de demandas atuais da docência, entre elas a diversidade dos públicos escolares, a presença das tecnologias digitais na circulação de informações e a reorganização das normas que orientam a formação, sem pretender apresentar um diagnóstico estatístico atualizado da profissão. Essas demandas reabrem perguntas antigas: que saberes sustentam o ensino, de que modo a experiência da prática se converte em conhecimento profissional e o que significa desenvolver-se profissionalmente ao longo da carreira.

O problema que orienta o estudo é o seguinte: de que modo os saberes docentes, a prática pedagógica reflexiva e o desenvolvimento profissional podem ser compreendidos de forma articulada para fundamentar a formação de professores na atualidade? O objetivo geral é analisar, a partir da literatura, essa articulação. Os objetivos específicos são caracterizar a pluralidade dos saberes docentes, discutir potencialidades e limites da reflexão sobre a prática, examinar o desenvolvimento profissional como processo contínuo e considerar implicações das diretrizes recentes para a formação inicial.

Adotou-se abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, organizada como revisão narrativa de obras de referência e de documentos normativos. A síntese indica que saberes, prática e desenvolvimento profissional não constituem dimensões independentes, mas aspectos

[1] Mestranda em Ciências da Educação – Universidade Autónoma de Asunción (UAA). E-mail: luciaprofessorar285@gmail.com.

de um mesmo processo, cuja qualidade depende das mediações organizadas para relacioná-los. Indica ainda que a reflexão exige objeto, interlocução e condições de trabalho, e que normas formais, isoladamente, não asseguram a articulação pretendida. Conclui-se que a formação precisa ser concebida como percurso que integra estudo, experiência e condições institucionais, e que as proposições aqui formuladas demandam investigação empírica.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de caráter analítico, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa. Esse tipo de revisão é adequado ao propósito de relacionar conceitos e construir uma interpretação sobre o problema formativo, pois privilegia a organização interpretativa das contribuições, e não a aplicação de protocolo sistemático de busca, a mensuração de efeitos de programas ou a avaliação exaustiva de evidências.

O corpus foi constituído de forma intencional e reúne obras de referência sobre a base de conhecimentos para o ensino, os saberes docentes, a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional, além de estudos sobre a formação de professores no Brasil e de duas resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre a formação inicial. Foram considerados os trabalhos de Shulman (1987), Tardif (2014), Pimenta (1999), Schön (2000), Zeichner (2008), Nóvoa (1992), Marcelo García (2009), Imbernón (2011), Saviani (2009) e Gatti et al. (2019), bem como as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024. A seleção considerou a relevância conceitual das obras para o problema e a diversidade de perspectivas, sem pretender representar a totalidade da produção da área.

A leitura concentrou-se nos conceitos mobilizados, nos argumentos apresentados e nas implicações indicadas para a formação. A síntese foi organizada em quatro eixos: a) saberes docentes e base de conhecimentos; b) prática pedagógica e reflexão; c) desenvolvimento profissional ao longo da carreira; d) formação inicial e normativas recentes. Esses eixos orientam a exposição dos resultados e permitem explicitar convergências e tensões entre as contribuições.

A análise distingue as formulações dos autores consultados das proposições elaboradas neste trabalho, que são apresentadas como possibilidades decorrentes da discussão e não como resultados de intervenção ou de observação em escolas. Não se atribuem relações causais entre participação em formação e melhoria da aprendizagem dos estudantes. Por utilizar publicações e documentos oficiais de acesso público, o estudo não envolveu participantes, coleta de dados

pessoais ou uso de imagens, não demandando procedimentos próprios de pesquisas com seres humanos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da docência como trabalho que mobiliza conhecimentos implica reconhecer que ensinar exige mais do que dominar o conteúdo da disciplina. Shulman (1987) propõe que a base de conhecimentos para o ensino inclui o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento dos estudantes e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins e valores da educação. Entre essas categorias, o autor destaca o conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido como a maneira pela qual o professor transforma o conteúdo em formas de representação e de explicação compreensíveis para estudantes específicos. A contribuição é relevante porque desloca a discussão da oposição entre conteúdo e método e indica que o saber docente se constitui na relação entre ambos.

Tardif (2014) analisa os saberes docentes como plurais, provenientes de fontes distintas: a formação profissional e os saberes pedagógicos, as disciplinas, os currículos e a própria experiência de trabalho. Para o autor, os saberes experienciais ocupam posição particular, pois se originam na prática cotidiana e são validados por ela, mas não substituem os demais. A relação dos professores com os diferentes saberes é, em geral, de seleção, articulação e transformação em função das exigências da situação de trabalho. Nessa perspectiva, o professor é sujeito que produz saberes, e não apenas aplica conhecimentos formulados por outros.

Pimenta (1999) acrescenta a dimensão da identidade ao tratar sua construção como processo que mobiliza os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. Para a autora, a formação deve permitir que o futuro professor analise criticamente as práticas institucionalizadas à luz de teorias, em vez de apenas reproduzi-las, o que exige trabalhar a teoria como instrumento de interpretação da realidade escolar e não como conteúdo a ser memorizado.

A noção de profissional reflexivo, desenvolvida por Schön (2000), contribuiu para valorizar o conhecimento presente na ação. O autor distingue a reflexão na ação, que ocorre durante a situação, a reflexão sobre a ação, realizada depois dela, e a reflexão sobre a reflexão na ação, que permite examinar os modos de pensar que orientaram a decisão. Em vez de supor que a prática seja aplicação de técnicas derivadas da ciência, a proposta reconhece que situações

singulares, incertas e conflituosas exigem do profissional a capacidade de reformular problemas.

A difusão do conceito, contudo, recebeu críticas. Zeichner (2008) discute como a ideia de reflexão passou a ser usada com sentidos muito diversos em programas de formação de diferentes países e questiona em que medida a formação reflexiva produziu desenvolvimento real dos professores, contribuiu para reduzir desigualdades na educação de estudantes de diferentes grupos sociais e dialogou com as condições materiais do trabalho docente. A crítica sugere que a reflexão, quando restrita ao plano individual e desvinculada dos contextos social e institucional, pode perder seu potencial transformador.

Nóvoa (1992) já defendia que a formação não se constrói por acumulação de cursos ou de técnicas, mas por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade pessoal. O autor sustenta, ainda, a necessidade de valorizar o saber da experiência e de considerar a dimensão organizacional, ou seja, a escola como lugar em que a profissão se desenvolve.

Marcelo García (2009) propõe que a expressão desenvolvimento profissional se ajusta melhor à concepção do professor como profissional do ensino do que a ideia de formação, por trazer a noção de evolução e continuidade e por superar a justaposição entre formação inicial e formação contínua. O autor o descreve como processo individual e coletivo, a ser concretizado no local de trabalho, a escola, por meio de experiências formais e informais. A concepção implica reconhecer que não existe um modelo único de desenvolvimento profissional e que a articulação entre formação inicial, inserção na profissão e formação continuada é condição para aprendizagens coerentes.

Imbernón (2011) igualmente critica modelos de formação transmissivos e descontextualizados e defende processos centrados na escola e na construção de culturas colaborativas, nos quais os professores participam da identificação dos problemas e das decisões sobre seu próprio percurso. A formação, nessa leitura, deve preparar para a mudança e para a incerteza, e não apenas para a aplicação de soluções padronizadas.

No contexto brasileiro, Saviani (2009) mostra que a formação de professores oscilou historicamente entre dois modelos: o dos conteúdos culturais-cognitivos, que privilegia o domínio dos conhecimentos a serem ensinados, e o pedagógico-didático, que enfatiza o preparo para o ensino. Sua análise indica que a dissociação entre essas dimensões é um problema persistente da área. Gatti et al. (2019), por sua vez, discutem os novos cenários da formação de

professores no país, o que reforça a necessidade de examinar a formação em suas condições institucionais concretas.

No plano normativo, a formação inicial foi orientada por sucessivas diretrizes. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica, sucedendo as resoluções anteriores de 2015 e de 2019 (BRASIL, 2024). Essas normas definem parâmetros para os cursos e estabelecem prazos de adequação curricular, mas sua regulamentação complementar e as interpretações institucionais devem ser consultadas nos documentos oficiais, pois estão sujeitas a atualização. Este trabalho as toma como objeto de análise conceitual, e não como avaliação de sua implementação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese dos textos foi organizada nos quatro eixos definidos na metodologia. O resultado central é a compreensão de que saberes, prática e desenvolvimento profissional não são dimensões independentes, mas aspectos de um mesmo processo, e de que a qualidade desse processo depende das mediações organizadas para relacioná-los. Isoladamente, cada dimensão corre o risco de ser empobrecida: saberes tornam-se listas de conteúdos, a prática converte-se em repetição e o desenvolvimento profissional reduz-se à frequência a cursos.

No primeiro eixo, a convergência entre Shulman (1987), Tardif (2014) e Pimenta (1999) está na compreensão do saber docente como plural, situado e produzido na relação entre conteúdo, pedagogia e contexto. Há, porém, ênfases distintas: Shulman detalha categorias de conhecimento necessárias ao ensino, Tardif destaca o papel do trabalho e da experiência na constituição dos saberes, e Pimenta chama atenção para o uso crítico da teoria na construção da identidade profissional. Em conjunto, essas contribuições sugerem que a formação não deve apresentar os saberes como etapas a serem cursadas em sequência, o que reproduziria a dissociação entre conteúdo e didática analisada por Saviani (2009).

Como possibilidade analítica, e sem atribuí-la a resultados empíricos, uma tarefa integradora poderia solicitar ao licenciando que planejasse uma sequência de ensino justificando a escolha do conteúdo, as formas de representação utilizadas, as dificuldades previstas dos estudantes e as condições da turma. Nessa tarefa, as categorias de Shulman funcionariam como critérios de justificativa, e a experiência de estágio, tal como descrita por

Tardif, forneceria situações a serem examinadas. O valor formativo estaria na explicitação das razões da escolha, e não na adoção de um modelo único de planejamento.

No segundo eixo, a reflexão aparece como conceito de grande potencial, mas dependente de condições. Schön (2000) oferece um vocabulário para compreender o conhecimento que o professor mobiliza no próprio ato de ensinar, enquanto Zeichner (2008) adverte que a reflexão pode se esvaziar quando é tratada como exercício individual, desconectado das condições de trabalho e de questões de equidade. A discussão indica que refletir exige objeto delimitado, critérios de análise e interlocução, e que a expressão prática reflexiva, utilizada de modo genérico, pouco informa sobre a qualidade do processo formativo.

Uma possibilidade consiste em ancorar a reflexão em registros, como planos de aula, produções dos estudantes, resguardada sua identificação, e relatos de situações de ensino, examinados em pequenos grupos com apoio de referências teóricas. Um exemplo hipotético: diante de uma incompreensão recorrente na leitura de um texto, um professor pode atribuí-la à falta de atenção da turma, enquanto outro pode investigar o vocabulário exigido, a clareza da tarefa e os conhecimentos prévios necessários. Essas explicações levam a intervenções diferentes, e o trabalho formativo consiste em torná-las objeto de análise. Isso não elimina a necessidade de considerar tempo, carga de trabalho e apoio institucional, sem os quais a reflexão tende a permanecer discurso.

No terceiro eixo, o desenvolvimento profissional é compreendido, em Nóvoa (1992), Marcelo García (2009) e Imbernón (2011), como processo contínuo, situado na escola e dependente de colaboração. A diferença entre formação e desenvolvimento profissional não é apenas terminológica: ela desloca o foco de eventos pontuais para trajetórias e para a articulação entre inserção, experiência e estudo. Como interpretação deste trabalho, esse deslocamento traz um risco que merece atenção: se a ideia de desenvolvimento profissional for utilizada sem a garantia de tempo, interlocutores e apoio, a responsabilidade pelo aprimoramento pode recair exclusivamente sobre o professor, ao passo que os autores consultados situam o processo também na organização escolar.

A inserção de professores iniciantes ilustra a questão. Aprender a organizar a rotina, a conhecer os critérios de avaliação da escola e a relacionar-se com estudantes e famílias envolve decisões para as quais a certificação inicial não oferece respostas prontas. Um acompanhamento planejado, com interlocução regular com colegas experientes e acesso às decisões coletivas, pode favorecer a articulação entre formação inicial e continuada defendida por Marcelo García

(2009), desde que respeite a autoria do iniciante e não se converta em fiscalização permanente. Trata-se de proposição analítica, cuja efetividade requer estudos específicos.

No quarto eixo, as normativas recentes são examinadas como parte do contexto em que a formação se realiza. Resoluções como as de 2019 e de 2024 definem referências para a organização dos cursos, e o texto de 2024 prevê, entre seus elementos, a presença de práticas e estágios ao longo da formação (BRASIL, 2024). Essa orientação converge, em princípio, com argumentos de autores como Pimenta (1999) e Nóvoa (1992) sobre a necessidade de aproximar a formação do trabalho escolar. A convergência, no entanto, não é automática: a inclusão de carga horária de prática no currículo não assegura, por si só, que as situações vividas pelos licenciandos sejam acompanhadas, analisadas e relacionadas aos conhecimentos estudados.

A discussão não avalia a pertinência das normas nem toma partido no debate entre quem as considera um avanço na organização da formação e quem aponta riscos para a autonomia das instituições e dos professores na definição dos currículos. Indica, antes, critérios para examinar como as diretrizes são apropriadas em cada contexto: a coerência entre os componentes curriculares, a participação de professores da educação básica na formação, as condições de supervisão da prática e dos estágios, o acompanhamento de iniciantes e uma avaliação da formação que vá além do número de horas e de certificados. Qualquer afirmação sobre efeitos dessas diretrizes na aprendizagem dos estudantes exigiria pesquisa própria, com procedimentos adequados e atenção a outros fatores envolvidos.

A análise integrada permite formular, como proposição deste trabalho, que a articulação entre saberes, prática e desenvolvimento profissional depende de três condições relacionadas: situações formativas que obriguem a mobilizar diferentes saberes para justificar decisões de ensino; espaços coletivos de análise com objeto e referências definidos; e condições institucionais que sustentem a continuidade desses processos. Nenhuma das três é suficiente isoladamente, e a ausência de qualquer uma delas tende a reduzir as demais a práticas formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho analisou as relações entre saberes docentes, prática pedagógica e desenvolvimento profissional por meio de revisão bibliográfica narrativa. Em resposta ao problema proposto, sustenta-se que a articulação entre essas dimensões exige processos formativos nos quais os saberes sejam mobilizados para justificar decisões de ensino, a reflexão seja ancorada em registros e em interlocução, e o desenvolvimento profissional seja sustentado por condições institucionais ao longo da carreira.

Na formação inicial, a análise indica que a aproximação com a escola é condição relevante, mas insuficiente quando não vem acompanhada de planejamento, supervisão e relação com os conhecimentos estudados. Na formação continuada, o potencial da colaboração depende da definição de objetos de estudo e da possibilidade de retomar as intervenções realizadas. As diretrizes recentes oferecem referências para a organização dos cursos, mas seus efeitos dependem da apropriação institucional, que deve ser acompanhada por pesquisas.

É necessário reconhecer os limites do estudo. O corpus foi selecionado de forma intencional e não representa todas as abordagens existentes. Por tratar-se de revisão narrativa, não foram produzidos dados empíricos, e as proposições apresentadas não foram testadas em contextos escolares. As normas citadas estão sujeitas a regulamentação complementar e a alterações, o que requer consulta aos documentos oficiais vigentes.

Pesquisas futuras poderão investigar como os cursos de licenciatura incorporam as diretrizes de 2024 em seus projetos pedagógicos, quais condições sustentam a prática e os estágios acompanhados e de que modo professores iniciantes percebem as ações de apoio recebidas, sempre considerando a diversidade institucional. Conclui-se que a formação de professores precisa ser compreendida como percurso que articula estudo, experiência e condições de trabalho, e que valorizar a docência implica garantir tempo, acompanhamento e participação dos professores nas decisões sobre sua própria formação.

Palavras-chave: formação de professores; saberes docentes; prática pedagógica; desenvolvimento profissional; contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

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

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

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

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