

**Isamary Roberta Ferreira César**



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
(UESB)

[isamaryrobertaferreiracezar@gmail.com](mailto:isamaryrobertaferreiracezar@gmail.com)

**Nilma Margarida de Castro Crusóe**



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
(UESB)

[nilma.crusoe@uesb.edu.br](mailto:nilma.crusoe@uesb.edu.br)

# RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DILEMA ANTIGO E AINDA PRESENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns aspectos que atravessam a relação teoria e prática, na formação de professores, dilema antigo e ainda presente nesse contexto. Trata-se de um estudo teórico, com base nos seguintes referenciais: sobre formação de professores (GATTI, 2000; 2013; 2014; 2017; 2019; PIMENTA, 1999; 2001, NÓVOA 1992; 1995; 2009) e prática pedagógica (LIBÂNEO, 2005; TARDIFF, 2002; CRUSOÉ, 2014; ALARCÃO, 2001). Os resultados apontaram para uma formação que deve considerar: a) a retroalimentação entre o campo acadêmico e profissional; b) as subjetividades, crenças e valores que atravessam a prática escolar e que interferem na conduta pedagógica do profissional professor; c) as identidades forjadas no campo da formação e da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Relação teoria e prática. Prática pedagógica.

## RELATION BETWEEN THEORY AND PEDAGOGICAL PRACTICE: OLD DILEMMA THAT IS STILL PRESENT IN TEACHERS TRAINING

## ABSTRACT

The present work aims to present some aspects that cross the relationship between theory and practice, in teacher training, an old dilemma and still present in this context. It is a theoretical study, based on the following references: about teachers training (GATTI, 2000; 2013; 2014; 2017; 2019; PIMENTA, 1999; 2001, NÓVOA 1992; 1995; 2009) and pedagogical practice (LIBÂNEO, 2005; TARDIFF, 2002; CRUSOÉ, 2014; ALARCÃO, 2001). The results indicated for a training that must consider: a) A feedback between the academic and professional fields; b) As subjectivities, beliefs and values that cross school practice and interfere in the pedagogical conduct of the professional teacher; c) As identities forged in the field of training and pedagogical practice.

**Keywords:** Teachers training. Relation between theory and practice. Pedagogical practice.

**Submetido em:** 19/04/2021

**Aceito em:** 26/08/2021

**Publicado em:** 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEspp380-391>



## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Trata-se de um estudo teórico sobre a relação teoria e prática, na formação de professores, um dilema antigo e ainda presente na composição dos currículos prescritos e praticados, no âmbito dos cursos de formação inicial de professores, para atuarem na educação básica. Começo com um aspecto que Pimenta (1999) chama a atenção sobre a década de 1990, período em que as práticas pedagógicas e docentes foram mote para questionar a formação inicial, na perspectiva das teorias reprodutivistas (ALTHUSSER, 1970; BOURDIEU, 1970) presentes, também, nas teorias críticas do currículo.

Repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas mais importantes dos anos 90 (Cunha, 1989; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1994; Pimenta, 1994; André, 1994; Garcia, 1994; Benedito et al, 1995). Suportando essa perspectiva está o entendimento de que as teorias da reprodução, que nos anos 70-80 tanto colaboraram para explicar o fracasso escolar, demonstrando sua produção enquanto reprodução das mediações pelas quais se opera a produção das desigualdades nas práticas pedagógica e docente que ocorrem nas organizações escolares. Mediações essas representadas nas ações dos docentes, dos alunos, dos pais; decorrentes do funcionamento das organizações escolares, das políticas curriculares e dos sistemas de ensino e das inovações educativas. (PIMENTA, 1999, p.15)

Duas décadas depois, tais discussões ainda se tornam necessárias tendo em vista que os documentos nacionais vigentes, que regulam/orientam o currículo da educação básica, acentuam o protagonismo do professor na condução da prática pedagógica docente e conseqüentemente o responsável pelo fracasso escolar. O texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, reforça a responsabilidade do professor em

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;

- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 16-17).

Infere-se, pelas prescrições acima, que o currículo prescrito decide sobre conhecimentos e habilidades que devem ser consideradas pelo professor, no exercício da prática pedagógica. De certa forma, considerando as prescrições, a centralidade do ensino e a responsabilização dos resultados encontra-se no docente e nos processos de interação e, pode-se entrever que a prática pedagógica se assenta numa perspectiva utilitarista, tecnicista, reducionista e conteudista. Contudo, entendemos que o currículo praticado tende a modificar, alterar e recontextualizar tais prescrições, por questões de identidade e subjetividades que trazem à tona indiossincrasias e necessidades sociais, que permeiam o contexto da prática docente tanto formação inicial quanto na prática pedagógica escolar.

É nesse cenário que as pesquisas sobre a prática pedagógica escolar anunciam e tencionam outros olhares para a formação docente. Os estudos acerca dessa temática revelam que os docentes encontram dificuldades para relacionar os conhecimentos da formação inicial no exercício da sua atividade profissional, na escola, e indicam que a formação careceria de ponderar todos os aspectos desse ofício, aproximando-se para tanto da realidade escolar (representações idealizadas sobre a escola, o estudante e as relações que lá estabelecem) e do trabalho dos professores com a intenção de ouvir a prática pedagógica, visando teorizações (GATTI, 2014).

## 2 UMA CONVERSA COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Estudos recentes (GATTI, 2019) apontam para um distanciamento entre práticas de formação inicial de professores, para atuar na educação básica, em instituições de ensino superior, e o chão da escola. As disciplinas ofertadas, suas ementas, bibliografias e didáticas praticadas contribuem muito pouco para a atuação docente, na educação básica.

Há necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica. É tarefa de ontem, mas ousar mudar de fato não é uma questão simples nos contextos de nossas instituições e das normatizações. Os interesses são diversos e, sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto a possibilidades de uma renovação

educacional necessária ao país e seus cidadãos. Expandiu-se o atendimento educacional numericamente, mas não se está garantindo uma formação adequada para as novas gerações, mesmo com os grandes investimentos em reformas educacionais, curriculares e em tecnologias, etc. Educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender”. Reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam, sem a participação qualificada de professores (GATTI, 2014, p.42-43).

A qualidade da formação de professores, para o ensino básico, consiste, também, em pensar aproximações entre a teoria e prática que sempre se configurou como uma lacuna ao longo da formação de professores e que persiste até os tempos atuais (PIMENTA, 2001). Há, de certo modo, uma supervalorização da formação teórica e pouca atenção destinada à prática, ainda que, em alguns cursos de formação constem créditos práticos. Há uma falta de clareza do que vem a ser a dimensão prática nesses cursos e, atrelado a isso, interesses diversos atravessam a invisibilização desse componente que vão desde o seu desprestígio, por parte de docentes que tratam dos fundamentos da formação (históricos, filosóficos, sociológicos) até o desinteresse pelo locus de atuação desses profissionais, a escola. Os currículos praticados, em algumas instituições de formação, dão pouca ênfase às questões didáticas e metodológicas.

De acordo com Gatti (2000) as Licenciaturas se apresentam como cursos híbridos em que a parte dos conteúdos específicos não se articula com as disciplinas de cunho pedagógico e estas se apresentam com um mínimo de disciplinas no cômputo geral do curso. Esse é um dos maiores desafios a ser superado nas licenciaturas, pois conserva-se uma matriz curricular que não atende as exigências educativas atuais e ainda não considera, pela estrutura que se mantém, o profissional que deseja formar. Os cursos, em sua maioria, apresentam uma dinâmica em que a teoria sobrepõe a prática e as cultivam como sendo coisas distintas, deslocadas entre si. A rotina então é mecânica, perpassa a repetição de conteúdo, como se fosse um fim em si mesmo.

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. Esse modelo aplicacionista é dotado de problemas já conhecidos e estudados, com ênfase a dois deles: o primeiro, no qual é idealizado segundo uma lógica disciplinar e não segundo uma lógica profissional centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores. O segundo problema do modelo aplicacionista, é que este modelo trata os alunos como espíritos virgens e não levam em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino. Ele se limita, na maioria das vezes, a fornecer-lhes conhecimentos proposicionais, informações, mas sem executar um trabalho profundo sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos através dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações (TARDIFF, 2002, p.270-273).

Gatti (2000) assinala três aspectos que devem ser considerados na prescrição de currículos, para a formação de professores: a) a ausência, nos cursos e nas instituições, de

uma proposta, de uma compreensão, um perfil profissional do docente a ser formado (a clareza, talvez seja necessária, que está se formando um professor); b) a carência de conexão das áreas de conhecimento (conteúdo) e dos componentes pedagógicos em cada área e entre si; c) a formação dos formadores.

Sobre a atuação profissional,

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Isso tende a crescer tendo em vista as múltiplas e cada vez mais complexas tarefas em que são convidados a desempenhar nas escolas, com a justificativa da gestão democrática, participativa e da tão “sonhada” autonomia docente.

A mencionada nova regulação que se assenta, sobretudo na ampliação da autonomia da escola e dos docentes, colocam-nos no centro da ação, ou seja, a ampliação da autonomia traduz-se em autorresponsabilização dos docentes que passam a responder diretamente pela gestão (que deve permanentemente envolver a comunidade) e indiretamente pelo financiamento, uma vez que a avaliação e o financiamento passam a estar vinculados ao desempenho e eficiência dos sistemas, conforme já comentado. Isso tem resultado na ampliação crescente das atividades, compromissos e responsabilidades dos docentes, na emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola para responder às novas demandas e em relativa corrosão do seu estatuto profissional (OLIVEIRA, 2011, p.33).

Não é possível ao professor desenvolver seu ofício ou as funções que são somadas a ele sem as “condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar” (FREIRE, 1996, p. 115). A identidade profissional docente é uma construção influenciada pela conjuntura política, pelo contexto escolar e pelas reformas educacionais, que por vezes chega sem avisar. O professor agrega compromisso social, valores, conhecimentos sobre o que vivencia e ensina, num contexto de trabalho que de tão amplo se torna vulnerável, e dele se exige o resultado do seu trabalho quiçá, o desenvolvimento constante, individual e coletivo.

Sobre a identidade profissional, ela se constrói

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

O espaço universitário, tradicionalmente, tem se constituído como o lócus de formação de pesquisadores e, nesse sentido, criam-se dois eixos de formação que não contribuem para uma retroalimentação entre o campo acadêmico e a escola, o que impede,

muitas vezes, a relação entre a teoria e a prática, na perspectiva de construção de novos conhecimentos e/ou abordagens que deem conta de emergências surgidas no campo escolar.

A ideia de identidade considerada aqui,

[...] não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo, graças ao qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo: um tempo para refazer identidades, para acomodar renovações, para assimilar mudanças (NÓVOA, 1992, p. 6).

A identidade, pois, não é algo fixo, algo dado a priori, pode-se pensar em identidades que são construídas ao longo do processo de profissionalização docente. A identidade é um constante vir a ser, marcada pelas biografias, pelas visões de mundo, pelas trajetórias de vida e formação forjadas no contexto da formação de professores e das práticas pedagógicas, na educação básica, atravessada por crenças e valores compartilhados em espaços outros. Portanto,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

O saber da experiência, ressaltado por Nóvoa, e o saber teórico, são chaves para o desenvolvimento de uma prática atenta à diversidade cultural, as diferenças de gênero, classe e etnia, apresentadas nos espaços acadêmicos e escolares. A prática formativa é uma prática social porque envolve situações sociais e culturais distintas, o que requer uma conversa entre novas e velhas abordagens, conhecimentos científicos, artísticos e novas formas de comunicação.

Para Mizukami, à docência

[...] é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

Nóvoa (2009) acrescenta à ideia de considerar os espaços de atuação do professor como espaços formativos, posto por Mizukami, e ressalta a importância de atentar para o processo de inserção dos professores iniciantes nas escolas, os primeiros anos de atividade profissional com destaque a responsabilidade das instituições de

ensino, na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional do educador. Desse modo, quando a formação de professores é desenvolvida continuamente dentro da profissão, ocorre um movimento sucessivo de inquietação e produção do conhecimento. Por isso, é preciso existir articulação entre a formação inicial e a continuada, ao longo da carreira profissional.

Gatti observa que é preciso reconhecer que a ação pedagógica planejada é uma prática cultural, de comunicação e de consignação entre professor e aluno

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo (GATTI, 2013, p.54).

Refletir sobre isso é importante para compreender que para o exercício efetivo dessa profissão são necessários os conhecimentos teóricos dos fundamentos da educação (filosofia, sociologia, antropologia, psicologia) e do campo da didática – campo que trata da nossa atividade - o ensino; ainda, seus fundamentos e suas práticas. Há uma expectativa de que esse cenário se altere. A Resolução<sup>1</sup> de 02 de 01 de julho de 2015 define princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem ressaltados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, também no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. Entre as medidas exibidas está a sugestão de que os conteúdos pedagógicos ocupem pelo menos 20% da carga horária das graduações direcionadas à formação e que elas possuam identidade própria e interdisciplinar. Nesse contexto, iniciativas individuais de alguns docentes do ensino superior têm sido registradas (GATTI, 2014), mas verifica-se a dificuldade de ancoragem nas práticas das licenciaturas que não ofertam valor às questões pedagógicas propriamente ditas, comprometendo assim a aprendizagem da profissão, pois o foco é no conteúdo disciplinar apenas.

A escola tem seu eixo em práticas educativas que, por sua vez, têm seus fundamentos em perspectivas filosófico-sociais e biopsicológicas, e se constituem nos meios pelos quais formamos as novas gerações abrindo-lhes possibilidades de avançar na construção do bem comum, de produzir recriações da cultura e da ciência. Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente (GATTI, 2014 p.54).

---

<sup>1</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica) e para a formação continuada.

Com base na Resolução 02/2015, a formação docente deverá ser articulada “à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos”. A provocação que fica é quando toda essa discussão vai se transformar em práticas educativas que alterem significativamente a formação de professores nas instituições de ensino superior?

Transformações são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas. Precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133).

A citação de Silva Júnior nos convoca à ação, afinal os documentos em si não atuam. Cabe aos educadores, desconfiarem das bases de sua formação, voltar o seu olhar para a inteireza da profissão, percebendo-se como sujeitos do mundo, sujeitos da história. Por isso, a insistência em propor um diálogo, em que se valorize as experiências, mas, também o posicionamento e a consciência da ação.

Ainda sobre a força da ação organizada para a transformação, (NÓVOA, 2009) observa que é por meio da partilha com outros profissionais, grupos de estudos, encontros para planejamento, da presença na escola, que a formação irá se fortalecer e alimentar o seu fazer. É por meio da troca de experiências que os professores produzirão reflexões pertinentes acerca do que acontece em seu trabalho e como lidar com isso, essa compreensão da realidade contribuirá para identificar rudimentos que indicam necessidades de alterações estruturais no trabalho docente e buscar criar estratégias para lidar com isso; temos conhecimento pedagógico sendo elaborado na prática, é preciso dar status de conhecimento à experiência.

A prática pedagógica está atrelada ao saber/fazer dos atores sociais que, em seu contexto, a realizam, com isso o papel da formação na escuta do que acontece nas práticas é fundamental para que, com base em quadros teórico-metodológico, esse resultado se reverta sobre suas práticas “[...] num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas”. (TARDIF, 2002, p. 52). Dessa forma, a prática pode aqui ser tomada no plano científico e perspectivada no plano praxeológico. (BOAVIDA; AMADO, 2006).

Nessa perspectiva, os cursos de formação devem priorizar uma formação baseada na reflexão sobre a escola, “[...] sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo

com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros”. (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Contudo, ressaltamos que

[...] a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Pode-se pensar uma formação docente de professores (as) que se aproxime:

[...] do fazer docente; das singularidades e pluralidades presente no contexto escolar; que promova experiências formativas, priorizando o olhar para os *saberesfazeres* dos professores, no cotidiano da escola, com seus “usos e táticas”; atentar para a dimensão simbólica da realidade escolar, os valores e as crenças que permeiam a ação do professor; considerar a dimensão afetiva implicada nas ações educativas; promover a cultura do trabalho interdisciplinar, cuja tônica é a atuação em parceria, a reciprocidade e a abertura para o outro, numa atitude de alteridade (CRUSÓÉ, 2014, p.85).

A reflexão permanente dos professores em serviço representa um requisito importante para o desenvolvimento de suas ações educativas, associando seus conhecimentos à vivência de situações em que o coletivo, o dialogado e o compartilhado socialmente sejam referências para a construção de uma prática que dê conta de relacionar a teoria e a prática.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos, assim, a formação do professor como um caminho complexo e contínuo, que envolve conhecimentos diferentes e, entre tais conhecimentos ressaltamos, os específicos dos componentes curriculares, os experienciais, os culturais e os pedagógicos como base para a construção e reconstrução de uma prática pedagógica consistente e contributiva, segura e autônoma. Também, que o ato de planejar implica escolha, tomada de decisão e isso consiste em uma relação de poder que focaliza o professor numa conjuntura que envolve escola, sistemas de ensino e sociedade.

Por isso se faz relevante ouvir os professores, sobre como concebem suas práticas, como são pensadas; qual a contribuição da sua formação para o exercício da sua atividade profissional. Ao final, das reflexões feitas no decorrer do texto, entendemos que o ensino-aprendizagem se estabelece num contexto de relação entre as concepções dos professores e suas práticas pedagógicas, compreendemos também que “a autoridade docente precisa estar fundada na autoridade da competência, não que a competência técnica na área em que atua seja suficiente para garantir a autoridade, mas a incompetência profissional a desqualifica” (FREIRE, 1996, p. 102-103).

Afinal, de modo geral, prática pedagógica é compreendida como sendo a ação (intencional, planejada, objetivada, refletida, avaliada) do professor em aula com o estudante. O professor poderá desenvolver uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos alunos contemplados, ou poderá apropriar-se de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos, e realizar atividades meramente repetitivas. Mas, a formação profissional docente, tem que implicações sobre essa escolha? Ela proporciona condições para que a escolha seja feita?

E, o que temos vivido nas escolas em suas formações continuadas são formações oferecidas ainda, no formato da graduação, ou seja, ensinar o que pressuponho que você não saiba, apresentar um documento e sugerir como implementá-lo. Enfim, é preciso tempo/espço nas formações inicial e continuada para pensar o que se pensa sobre a prática pedagógica atuante e “real”, escutar quem labuta e ouvir os desafios de cada segmento, escola.

As condições sociais brasileiras são fatores condicionantes para a atração que este tema desperta, os documentos que legislam sobre a educação, em que pese o seu caráter ideológico, apontam o seu papel no processo de sensibilização e humanização das relações entre os sujeitos e de transformação da realidade social. Compreende-se então, que a formação de professor pode apontar possibilidades de transformação do homem. Não é suficiente indicar uma concepção de professor que se percebe um sujeito ativo, com elaborações inteligentes, num processo de construção do seu fazer não linear que proporciona uma reflexão real da sua prática pedagógica, é preciso promover a formação de um professor assim, que tenha consciência do seu trabalho, e por isso lance mão de suas bases epistêmicas para produzir uma prática de formação transformadora, na universidade e na escola.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação**: epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf). Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. Curitiba, PR:CRV, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 7ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 115-117. (Coleção Leitura).

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Formação de Professores).

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>

GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. *Revista USP*, São Paulo, n. 100. p. 33-46, dez./jan./fev. 2013/2014. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>.

GATTI, Bernadete A. **Didática e formação de professores: provocações**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1150.pdf>

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. [S.l.: s.n.], 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortêz, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, Bernadete Angelina et al. (Org.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo: Editora da UNESP, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. In: NÓVOA, Antonio (org.) 2. ed. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. NÓVOA, Antonio. Professores imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível: <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>.

OLIVEIRA Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 1127 Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>

OLIVEIRA Dalila A. **A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente**. In: RBPAAE, v. 27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

PIMENTA, Selma. G. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma (org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Construção de um espaço público de formação**. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (Org.). Por uma revolução no campo da formação de professores. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.