

## CONCEPÇÕES, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>2</sup>

### RESUMO

A formação de professores tem sido tematizada por muitos pesquisadores do campo da educação no Brasil. A partir de diferentes enfoques, autores e tipos de pesquisa, a formação de professores é estudada de forma plural. Entretanto, cabe questionar que autores têm contribuído para a produção do conhecimento no âmbito da formação de professores que problematizam aquilo que os professores têm a dizer sobre o seu trabalho. Essa diversidade de estudos e pesquisas pode ser verificada no crescente número de dissertações de mestrado e teses de doutorado como também na produção de livros e apresentação de trabalhos científicos, resultantes dessas pesquisas. O que cabe perguntar a partir desse cenário é por que a formação docente está ocupando grande destaque na pesquisa educacional? Se por um lado é possível observar um processo de degradação do trabalho docente, seja pela intensificação das atividades docentes, seja pela falta de espaços de construção compartilhada de reflexão sobre as teorias e práticas pedagógicas, é também produzido um conjunto de discursos em favor da profissão docente. Também se ampliam as políticas de valorização da formação docente como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR e Programa de Iniciação a Docência - PIBID, Observatório da Educação, entre outras. Contudo, é preciso que as diferentes políticas de formação de professores sejam analisadas no sentido de que se possa aperfeiçoá-las. Este texto tem por objetivo apresentar as principais ideias de autores que tem contribuído para a discussão da formação de professores no Brasil. O levantamento realizado possibilitou o encontro com os estudos de Giroux (1997) Fontana (2000), Contrerás (2002) e Tardif (2003). Esse conjunto de autores tem em comum a tese de que a formação de professores deve dar voz aos professores.

**Palavras chaves:** Formação de professores; políticas educacionais.

### ABSTRACT

The formation of teachers had been subject-matter by many researches of the education field in Brazil. From differences approaches, authors and type of research, the formation of teachers is studied of plural form. However, it is worth questioning which authors have been contributed for the knowledge production in the ambit of the formation of teachers that problematize what the teachers have to say about their work. This diversity of studies and researches can be verified in the crescent

---

1 Artigo apresentado ao congresso Ibero Americano de Educação: Perspectivas contemporâneas.

2 Professor no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde e no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. Coordenador do PIBID – Subprojeto Interdisciplinar e Líder do Grupo de Pesquisa Saberes, políticas e práticas de formação de professores. [rlb@unesc.net](mailto:rlb@unesc.net)

number of master dissertation and doctoral thesis as also on the books production and presentation of scientific works, resulting from these researches. What it worth to question from this scenario is: why the teaching formation is occupying major highlight in the educational research? If on the one hand, it is possible observe a process of degradation of the teaching work, either by the intensification of the teaching activities, or by the lack of spaces of shared construction of reflection about the theories and practical pedagogics, is also produced a set of speeches in favor of the teaching profession. Also extend the politics of valorizations of teaching formation as National Plan of Teaching Formation of Basic Education – PARFOR and the Program of Initiation to Teaching – PIBID, Education Observatory, among others things. However, it is necessary that the different teachers formation policies be analyzed on the mean that they could be improved. This text has as objective presenting the mains ideas of authors that have contributed for the discussion of the formation of teachers in Brazil. The survey realized made possible the meet with the studies of Giroux (1997), Fontana (2000), Contrerás (2002) and Tardif (2003). This set of authors has in common the thesis that the formation of teachers must give voice to the teachers.

**Key-words:** Teaching formation; educational policies.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as principais ideias de autores que tem contribuído para a discussão das perspectivas de formação de professores no Brasil. Atualmente tem se produzido uma multiplicidade de concepções, discursos e práticas que se materializam também nas políticas públicas de formação de professores. Esses autores de algum modo manifestam em seus estudos concepções, políticas e práticas de formação de professores. É importante que essas discussões sejam colocadas em circulação nos contextos educativos a fim contribuir com a melhoria dos processos formativos de professores.

É oportuno destacar que os estudos sobre formação de professores devem levar em consideração o contexto social, político, econômico e cultural. É no entrelaçamentos desses diferentes contextos que se produzem modos particulares de se conceber a formação de professores.

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Formar professores é um processo que requer a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permitem ao futuro professor desempenhar a complexa tarefa de ensinar. Isso significa que não nascemos professores mas que vamos constituindo a nossa

profissionalidade docente de forma processual. A ideia de que terminamos o curso de licenciatura e estamos “prontos” para ensinar é colocada a prova diariamente na escola. Huberman (1992) ao discutir os ciclos de vida profissional dos docentes já chamava atenção para o “choque de realidade” presente principalmente na primeira fase alcunhada como entrada na carreira.

Ao longo do nosso exercício profissional vamos nos transformando como professores experimentando concepções e práticas pedagógicas, interagindo com a comunidade escolar e redesenhando cotidianamente o nosso exercício profissional. Somos uma espécie de síntese das nossas experiências pessoais e profissionais.

A atividade docente possui uma complexidade que extrapola os conhecimentos construídos nos cursos de formação inicial e continuada. Nosso trabalho se manifesta no contato diário com os estudantes, com pessoas que têm desejos, necessidades e motivações que lhes são próprias, ou seja, nas atividades educativas se manifestam práticas dialógicas e interativas que muito contribuem tanto para a formação de estudantes quanto dos professores. A escola é, portanto, um espaço formativo de todos os sujeitos que por ali passam. Estudantes, professores, gestores, pais e demais profissionais da escola se formam e ao mesmo tempo são formadores uns dos outros.

Como profissional das interações humanas, os professores necessitam de conhecimentos sobre o ser humano e o seu processo de aprendizagem para que possam exercer o papel de mediador (TARDIF, 2003).

No Brasil, a formação de professores passa a ser tematizada com mais ênfase a partir da década de oitenta do século XX. Diversos estudos e pesquisas foram produzidos na tentativa de contribuir para a produção de novos saberes docentes, de novos sentidos e significados para a docência. Os movimentos de reforma educacional buscavam colocar em evidência o papel do professor nos processos educativos.

Segundo Fontana (2000), muitos pesquisadores ao investigarem a formação de professores são movidos por diferentes enfoques de pesquisa que identificam, classificam e hierarquizam os professores e as suas práticas. Muitos estudos foram produzidos para regular e modelar as teorias e práticas pedagógicas assumidas pelos docentes nos diferentes níveis de ensino.

A produtividade dos estudos se torna ainda maior quando as pesquisas sobre a formação de professores assumem caráter prescritivo, ao dizerem como deve e como não deve ser a prática do professor. Quando falamos de produtividade estamos falando da produção de discursos sobre o professor e suas práticas que apontam, descrevem e regulam as práticas educativas. Não é por acaso que em educação se produzem muitos modismos que muitas vezes são impostos aos professores com o intuito de melhorar a qualidade de ensino. Se fizermos um rastreamento de estudos e pesquisas sobre formação de professores poderemos encontrar muitos que não consideram os conhecimentos e práticas construídas pelos professores no exercício de sua profissão. Se produz, portanto, uma linha divisória entre aqueles estudos que “falam sobre o professor” e aqueles que “dão a voz aos professores”.

A necessidade de repensar os modelos e concepções de formação de professores estabelecida pelas novas configurações das políticas neoliberais contribuiu significativamente para colocar os professores e a sua formação como protagonistas dos movimentos de reforma educacional. As mudanças no mundo do trabalho exigem da escola novas competências o que contribui para que os professores se tornem protagonistas. Contudo, o seu protagonismo se restringe a execução de políticas educacionais e não a participação e sua construção de forma coletiva.

Em outra perspectiva de análise, Cunha (s/d, p. 6) nos diz:

A temática da formação de professores, como é possível verificar, provocou diferentes abordagens e exigiu desdobramentos na sua análise e compreensão. As exigências de profissionalização reabriram as reflexões específicas sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Ambas continuam exigindo esforços e estimulando o espírito investigativo de todos nós. Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável como inexorável é a ideia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel da formação de professores.

Contrerás (2002), nos ajuda a pensar sobre o papel do professor no seu processo de formação profissional. O próprio autor destaca que a “autonomia profissional enquanto qualidade do ofício docente”. (p. 32)

A possibilidade de pensar na autonomia nos indica que os professores são sujeitos que constroem visões de mundo e de sua própria profissão. Todavia, Contrerás explica que o processo de proletarização de professores conduz “os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda de autonomia” (CONTRERÁS, 2002, p. 33). O processo de proletarização é potencializado pela racionalização do trabalho docente que se explica pelos seguintes aspectos:

a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre os quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e à decisão do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERÁS, 2002, p. 35)

A crescente racionalização do ensino produz um sistema de gestão do trabalho de professores que favorece o controle e constitui barreiras para a construção de sua autonomia. Esse sistema de gestão racionalizada do trabalho docente passa por estratégias de intensificação que aparentemente se confunde com o aumento de responsabilidades e se traduz como a ideologia do profissionalismo:

Conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e professoras tendem a interpretar esse incremento de responsabilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais. Assim, embora tenha crescido sua dependência de experts e administradores na fixação do currículo, tiveram de dominar uma nova gama mais ampla de habilidades técnicas, as quais proporcionam uma legitimidade especial a seu trabalho por estarem fundamentadas em conhecimento científico ou em procedimentos “racionais”, concentrando sua responsabilidade em tais tarefas e aceitando que isso exija uma dedicação maior. (CONTRERÁS, 2002, p. 40)

Nesse sentido, professores deixam de ser protagonistas/autores de seu próprio trabalho e passam a ser consumidores de métodos, técnicas e conhecimentos que não participaram ativamente da sua construção. Quando os professores constroem com autonomia sua metodologia de trabalho, percebem que este processo é condicionado por diversos fatores, portanto, essas construções são políticas e ideológicas.

Giroux (1997, p. 163) nos lembra que:

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula.

A tese de Giroux de tornar o político mais pedagógico impõem aos docentes a construção coletiva de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de estudantes como agentes sociais críticos e transformadores utilizando como ponto de partida a problematização. Na produção de problematizações se constitui a possibilidade de reflexão crítica acompanhada da práxis transformadora.

A racionalidade técnica desconsidera os saberes que os professores constroem ao longo do exercício da profissão e, ao mesmo tempo, contribui para a consolidação de uma pedagogia do gerenciamento, conforme explicita Giroux (1997, p. 160):

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que tem se chamado pacotes curriculares.

As práticas pedagógicas centradas na racionalidade tecnocrática e instrumental corroem a autonomia de pensamento e ação dos professores. O desenvolvimento e planejamento curricular do professor deve ter como norte a formação humana e não tão somente a transmissão de conhecimentos.

Tardif (2003, p. 31) afirma que “parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber a outros”. Essa provocação feita por Tardif nos indica que as pesquisas que tratam da formação de professores não podem ignorar o que pensam os docentes sobre si e sobre o trabalho que desenvolvem. Não podem, portanto, ignorar que o saber docente é “um saber plural,

formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. (TARDIF, 2003, p. 36)

A prática docente coloca em movimento os chamados de saberes pedagógicos, ou seja, aqueles saberes que estruturam o ensino. Os saberes disciplinares são os que “emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes.” (TARDIF, 2003, p. 38) Os saberes curriculares manifestam-se “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.” (TARDIF, 2003, p. 38) Os saberes experienciais são aqueles construídos na prática profissional, pois eles “brotam da experiência e são por ela validados.” (TARDIF, 2003, p. 39). O conjunto de reflexões apresentado por Tardif nos leva a crer que a formação de professores é um fenômeno complexo e multifacetado, uma vez os seus saberes são plurais e heterogêneos:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2003, p. 61)

Estudar a formação de professores nos impõe a necessidade de resgatar a categoria de professores como intelectuais que são autores de sua prática a partir da reflexão teórica permanente que realizam:

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997, p. 161)

Esse é o desafio que está colocado – construir práticas de formação de professores que lhes dêem subsídios teórico-práticos para exercerem o papel de intelectual crítico-transformador. Essas práticas contribuem para superar a razão instrumental e compreender a tarefa educativa como condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais.

Algumas experiências no Brasil como o Programa de Iniciação a Docência – PIBID de algum modo já anunciam a perspectiva de aliar a formação construída na universidade com a formação realizada na escola. O PIBID proporciona a intertextualidade entre a universidade e a escola básica, entre a formação inicial e a formação continuada, entre a teoria e prática, entre o conteúdo e forma.

## CONCLUSÕES

A partir dos estudos realizados podemos observar que as pesquisas acerca da formação de professores é bastante diversa. Reafirma-se, portanto, uma das principais teses de Tardif ao afirmar que o saber docente é um saber plural que vai sendo tecido a partir de uma multiplicidade de fatores. Essa multiplicidade de fatores também se faz presente nas pesquisas, sobretudo, naquelas em que se toma o professor como protagonista.

Nesse artigo procuramos demonstrar que a formação docente se produz processualmente em diferentes contextos. Mesmo com as práticas de intensificação do trabalho docente e a crescente proletarização é necessário retomar a tese defendida por Giroux de que o professor é um intelectual crítico-transformador. De modo complementar, o conceito de autonomia defendido por Contrerás também nos desafia a repensar as concepções, as políticas e as práticas de formação de professores, ou seja, perceber que o saber docente é plural, conforme destacou Tardif.

## REFERÊNCIAS

CONTRERÁS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **Tendências investigativas na formação de professores**. Reunião anual da ANPED. Sessão Especial, 2003.

FONTANA, Roseli a Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.

HUBERMAN, Michael. Tendências gerais do ciclos de vida dos professores. IN: NOVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.