

ARTIGO

O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil?

What do we know about training teachers in the context of educational disputes in Brazil?

Flaviane Coutinho Neves Americano Rego^a

flavicoutinho@hotmail.com

Helena Amaral da Fontoura^a

helenafontoura@gmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta reflexões acerca da Formação de Professores/as no Brasil, no contexto das disputas educacionais, suas políticas de formação e as implicações no fazer docente, compreendendo a multidimensionalidade e a complexidade dos processos formativos e da docência em ato. Neste sentido, este ensaio visa explicar, ancorado em uma proposta qualitativa, alguns processos que marcam a trajetória da história da educação com o objetivo de problematizar a Formação de Professores/as no Brasil, considerando esta como destaque no cenário de disputas e conflitos no campo educacional. Nossa reflexão se pauta na possibilidade de pensar uma formação voltada para o desenvolvimento de professores reflexivos na busca por ressignificar a prática docente, diminuindo assim as polaridades ainda presentes na área em debate. Para discutir o conceito de saberes docentes, contamos com as colaborações de Roldão e Tardif. Consideramos colaborar para a reflexão sobre uma formação de/com professores centrada na concepção do/a professor/a como um adulto em formação capaz de tecer conhecimento através de suas práticas.

Palavras-chave: Formação de Professores. Políticas de Formação. Saberes Docentes. Professores Reflexivos. Prática Docente.

ABSTRACT

This article presents reflections about teacher education in Brazil in the context of educational disputes, training policies and the implications in teaching, understanding the multidimensionality and complexity of training processes and teaching in action. In this sense, this essay aims to explain some processes that mark the trajectory of the history of education, aiming at problematizing teacher education in Brazil considering it as a highlight in the scenario of disputes and conflicts in the educational field. Our reflection is based on the possibility of thinking about a training focused on the development of reflective teachers in the search to signify teaching practice, thus reducing the polarities still present in the area under debate. To discuss the concept of teaching knowledge we count on the collaborations of Roldão and Tardif. We consider collaborating for the reflection on a teacher training centered on the conception of the teacher as an adult in training capable of building knowledge through hers/his practices.

Keywords: Teacher Training. Training Policies. You Know Teachers. Reflective Teachers. Teaching Practice.

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo problematizar questões relacionadas à Formação de Professores no Brasil, utilizando para tal uma abordagem qualitativa de pesquisa.

O campo da Educação é marcado por uma história de disputas e conflitos e a Formação de Professores/as é um dos destaques dessas disputas. Gatti *et al.* (2019) destacam que a história da formação de professores no Brasil mostra a descaracterização progressiva dessa formação. Para refletir e problematizar o cenário da Formação de Professores/as no Brasil é necessário entender alguns marcos históricos que perpassam a história de conflitos e negociações da educação, dentre elas a profissionalização do magistério. Para Roldão (2007), o processo de profissionalização não é linear nem unidirecional, alternando, na história dos professores/as, períodos de profissionalização e desprofissionalização pautados por conflitos de interesses e atores. Nóvoa (1995) pontua que a afirmação profissional dos professores é uma trajetória de lutas e conflitos, com avanços e recuos, convidando-nos a ter um olhar atento às tensões que atravessam o processo de profissionalização.

Observamos as lutas inerentes aos processos educacionais no nosso país e tais lutas merecem destaque, porque se configuram em questão de uma dívida histórica do país com a educação e com o povo brasileiro. No cerne da discussão, podemos citar o educador Darcy Ribeiro (2018) que dizia que a crise na educação não é uma crise, mas sim um projeto. Seguindo essa linha de raciocínio, é preciso atentar às políticas públicas educacionais e seus interesses. Assim, pensar a educação é também pensar a formação de professores, suas políticas, projetos, desafios e perspectivas de resistência em defesa do direito à educação e da elevação continuada da qualidade desta formação, em uma perspectiva democrática e emancipatória.

É pensar numa formação com a capacidade de resistir, que tem sido muito necessária aos professores, mas não só resistir, como quem segura uma força que está contrária a nós, mas resistir em um movimento de criação (Alves, 2017). É resistir se movimentando, criando e fazendo o que se acredita em busca de um ideal, caminhando do lado reverso do que vem sendo proposto para a educação do nosso país. É criar situações e deslocamentos através do que fazem de nós. Em tempos atuais e repetitivos de desmonte na educação e descaracterização da formação docente, é necessário (re)existir. Por isso, faz-se essencial uma formação sólida para uma consecutiva contemplação dos direitos cidadãos.

Nóvoa (2019) ressalta que quando falamos de formação de professores, há uma pergunta decisiva: qual é e a quem pertence o conhecimento relevante e pertinente para formar professores/as? O autor ainda destaca que nunca devemos desvalorizar o conhecimento das disciplinas científicas, nem tampouco desvalorizar o conhecimento pedagógico e das ciências da educação. Porém, esses dois tipos de conhecimento, que organizam os currículos das licenciaturas, inclinam-se a ignorar um terceiro gênero de conhecimento, absolutamente decisivo para formar os/as professores/as: o conhecimento profissional docente.

Alguns marcos nas políticas de formação docente

No final da década de 1970, foram incluídas lutas por mudanças pela educação. Dentre elas, algumas reuniões muito significativas como o I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, que iniciou com uma mensagem de Paulo Freire que se encontrava exilado. Esse seminário deu surgimento ao Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). No mesmo período, foram organizadas: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Educação (ANDE). Essas três organizações deram início à realização de conferências nacionais de educação.

Alguns movimentos foram organizados pelas mudanças curriculares da formação de docentes desde 1983 pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), e desde 1990 pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE). Todos esses movimentos sempre estiveram concentrados no tema da formação de professores. Dessa forma, o Ministério da Educação precisou se movimentar e propor uma discussão nacional pela formação, com a proposta de se pensar um currículo para a formação de professores no Brasil.

A ANFOPE surgiu no bojo desses movimentos, sem esta nomenclatura ainda, mas com o intuito de lutar pela valorização dos profissionais da educação, associando esta valorização à formação, sendo a formação inicial proposta em nível superior. A referida associação realiza eventos anuais para debater as questões que permeiam a formação docente.

A luta do movimento dos educadores nas décadas de 1980 e 1990 pela valorização da Formação de Professores desencadeou um dos marcos importantes, que foi a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB), que estabelece como fundamentos da formação, no Parágrafo único do artigo 61, em redação incluída pela Lei nº 12.014, de 2009:

Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996; 2009).

Após a promulgação da LDB 9.394/96, vimos uma procura elevada nos cursos de formação de professores nas Instituições de Ensino Superior privadas para atender a determinação de que até 2006, a formação mínima para o ingresso na carreira do Magistério, seria em nível superior. Assim, Gatti (2012) destaca que 80% dos professores da Educação Básica atualmente foram formados por instituições privadas e 20% dos professores formados por instituições públicas do país.

Gatti *et al.* (2019) salientam que é necessário integrar a formação disciplinar com a formação educacional e ter o estágio desde o início da licenciatura, quando na verdade o que acontece, segundo

as autoras, é que a proporção de metodologia ultrapassa a questão das práticas de formação “no modelo que se consagra com formação quantitativamente superior nas áreas de conhecimento, e, formação menos enfatizada nas questões pedagógicas: o chamado modelo 3+1”. (Gatti *et al.*, 2019, p. 23). O que significa dizer que é uma formação de três anos de intensa aplicação teórica metodológica e apenas um ano designado à formação para ser docente na educação básica.

Nóvoa (2019) alerta que a formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Por isso, torna-se imprescindível que a formação de professores/as não seja desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas. É preciso ultrapassar essa barreira que segue sendo erguida dentro das instituições formadoras de professores/as.

No caminho pela valorização da Formação de Professores, podemos citar também o PNE - Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), instituído pela Lei 13.005/2014 que tem vigência até 2024, e que estabelece como uma das diretrizes a elevação e a melhoria formação das profissionais da educação, articulada a processos de valorização profissional. Fazemos tal afirmação porque a lei em questão apresenta 4 das 20 metas a respeito da formação do/a professor/a da Educação Básica e sua valorização. São elas: meta 15 - Formação de Professores; meta 16 - Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores; meta 17 - Valorização do Professor; meta 18 - Plano de Carreira Docente.

A busca por avanços na área da educação continuou, sobretudo na formação de professores, quando em 2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE) concluiu um longo processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Alves (2017) afirma que se pode perceber que tal documento incorpora concepções formativas que vêm do documento de 1983, discutidas, melhoradas e atualizadas, dentro do movimento desde então. A autora menciona alguns aspectos que considera relevantes para a compreensão do processo e do argumento que defende, o qual sustenta a possibilidade de superar a resistência política aos atos oficiais que contradizem as evidências acumuladas pelos movimentos e pesquisas. Dessa forma, busca-se criar oportunidades para o desenvolvimento de outros processos.

Corroborando a questão, Garcia e Fontoura (2021) afirmam que as ideias não morrem, ou seja, muitos avanços alcançados na Resolução CNE 02/2015 foram ideias que não se perderam e não morreram ao longo de todos estes anos. Destacamos como princípios formativos dessa resolução: a formação inicial sempre em nível superior, preferencialmente em instituições públicas, a sólida formação teórica interdisciplinar, a articulação teoria-prática, o trabalho coletivo, a gestão democrática e a avaliação permanente dos cursos de formação de professores como tarefa da própria instituição formadora. Esses princípios são conhecidos como a base comum nacional dos cursos de formação de professores, forjada no movimento de educadores, desde 1983, e, historicamente, defendida pela ANFOPE.

Desta forma, é possível demonstrar que a agenda de docentes e pesquisadores/as pode tecer movimentos outros (como os que atuaram na formação de professores ao longo da história da educação) e produzir embates que vão além da simples resistência aos equívocos e mesmo imposição de eventuais políticas oficiais, como as que o Brasil voltou a enfrentar nos últimos seis anos.

Lino (2021) destaca que uma das principais características da Resolução CNE 02/2015 é que ela vai incorporar os princípios formativos e articular pela primeira vez na legislação a premissa de que a formação não pode ser desvinculada da valorização dos profissionais da educação e traduzir esta valorização como plano de carreira, condições de trabalho e remuneração digna. Reforçamos que esta resolução é resultado de um longo processo de luta dos movimentos dos educadores no Brasil há mais de 3 décadas.

Podemos observar no artigo 18, da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que:

Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de 15 acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério (Brasil, 2015).

Em 2019, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada e, de forma impositiva, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais apenas para a formação inicial de professoras da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 vem demonstrar que a ideia de desmonte e precarização da/na formação de professores não ficou no passado: está cada vez mais em questão o retrocesso relacionado aos processos formativos e ao trabalho docente, desta forma diminuindo a possibilidade de desenvolver uma consciência crítica dos professores/as. A resolução em questão expõe um amplo regresso nas políticas educacionais, mais especificamente na formação dos professores.

Sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019, destacamos, dentre seus fundamentos:

Art. 8º Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos:

II- o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas (Brasil, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 02/2019, mantém a distribuição da carga horária da resolução anterior, mas a atrela à BNCC:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019).

Em recente conferência, Lino (2021) destaca que essa “nova” política de formação desencadeia rumos que não fortalecem os processos formativos de professores, muito menos o fazer docente. Ainda de acordo com a professora, essa proposta descaracteriza o curso de formação docente, na medida em que não oferta uma sólida formação teórica, fortalece a fragmentação na qual se perdem os princípios constitutivos já mencionados anteriormente.

Podemos afirmar que tal política na verdade se apresenta como estratégia de controle na qual os acontecimentos microbianos que se dão nas realidades escolares do nosso país não são considerados. Tal afirmativa pode ser percebida quando tal política de formação reserva 1600 horas de formação, ou seja, metade do curso, para uma formação com foco na aprendizagem dos conteúdos específicos de conhecimento das áreas temáticas e objetivos da BNCC - Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e para o domínio pedagógico desses conteúdos, ou seja, reduz cada vez mais esta formação para o mínimo, não levando em conta as especificidades do fazer docente na realidade e contexto escolares.

Queremos dizer com isso que as escolas são *espaçostempos*¹ ricos de saberes, conhecimentos e currículos que transbordam através das *políticaspráticas* dos professores/as. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019) acaba não considerando estes *saberesfazeres* que emergem nos cotidianos porque compreende o conhecimento de forma hegemônica e hierarquizada, o que reduz o trabalho do professor como mero leitor e reproduzidor de manuais, sem falar que se a BNCC oferta o mínimo, também enquadra os professores a reproduzir o mínimo, sem considerar a diversidade cultural, social, econômica, por exemplo, do nosso país.

Os saberes docentes na tessitura da autonomia e autoria profissional

De acordo com Tardif (2014), o saber dos docentes não é uma coleção de conteúdos intelectuais definidos de uma vez por todas, mas um processo em composição ao longo da carreira profissional na qual o professor aprende gradativamente o domínio do seu ambiente de trabalho, ao se inserir nele e o interiorizar por meio de normas de ação que conseqüentemente se tornam componentes de sua “consciência prática”.

¹ Ancoradas em Oliveira (2003), trazemos a junção de duas palavras como recurso linguístico e pelo sentido da indissociabilidade entre elas.

Quadro 1: Os saberes dos professores

| Saberes dos Professores | Fontes sociais de aquisição | Modos de integração no trabalho docente |
|---|---|---|
| Saberes pessoais dos professores | A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc. | Pela história de vida e pela socialização primária |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. | Pela formação e pela socialização pré-profissionais |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc. | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiências dos pares, etc. | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional |

Fonte: Quadro sobre os saberes profissionais proposto por Tardif (2014).

Para o autor, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2014). Por isso, a defesa da promoção de uma formação de professores emancipatória que vislumbre a integração entre os saberes curriculares, experienciais e científicos envolvendo a participação de todos os sujeitos envolvidos neste processo. Oliveira (2003) afirma que o currículo em ação inclui práticas emancipatórias, na medida em que, em seu cotidiano, os/as professores/as podem, e são muitas os/as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social.

Goodson (2000) afirma que é necessário compreender o desenvolvimento do professor e do currículo e que, para compor esse último de modo apropriado, necessitamos saber mais sobre as prioridades dos/as professores/as, enfim, precisamos saber muito mais sobre a vida dos professores. É imprescindível perceber os/as professores/as como sujeitos biográficos além de sujeitos epistêmicos.

É latente perceber como os programas de formação são pensados para os/as professores/as e não com os/as professores/as. Uma mudança que parece sutil, mas que agrega uma gama de complexidade tanto na/com a formação docente tanto no/com os *fazeressaberes* docentes.

Para contribuir com a reflexão sobre a formação de professores, Fontoura e Tavares (2020) afirmam:

Em nosso movimento de exercício de pensamento, compreendemos que ao interrogar sobre as virtualidades do “lugar”, sobre os processos formativos realizados nos territórios da escola e da universidade, nos é permitido pensar a dialética da formação de professores nos espaços institucionais ou não institucionais em que se realiza. Assim, professores/as e estudantes parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como (re)existência e, também, como conjunto de oportunidades para a materialização de projetos formativos indissociáveis de um projeto ético e sociocultural, isto é, de um projeto de sociedade mais livre e igualitária (Fontoura; Tavares, 2020, p. 18)

Ratificando o exposto, Gatti *et al.* (2019, p. 17) afirmam que “ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato”. Para as autoras, o mundo está em constante movimento; neste sentido, a formação de professores também deve estar. Atualmente, nosso cenário social, político e histórico é outro. Por esse motivo faz-se necessária uma tomada de consciência e discussão sobre a contemporaneidade que se apresenta arraigada de situações que precisam dialogar com esta formação, o que nos faz indagar se a atual formação está acompanhando as constantes transformações do mundo em que habitamos e suas implicações.

Rego (2021), com base em Roldão (2007) e Tardif (2014), aponta que o saber docente tem um forte componente social, já que este é compartilhado por professores que possuem uma formação comum, ainda que variável. Esse saber também é social porque é um saber profissional produzido por diversos grupos em negociação (universidade, escola, Ministério da Educação) e nunca apenas pelo professor. Por fim, esse saber é da mesma forma social, pois seus próprios objetos são sociais, ou seja, suas práticas sociais. O professor trabalha com sujeitos em função de um plano: educar, transformar e instruir os alunos. É social, igualmente, porque é desenvolvido na conjuntura de uma socialização profissional, na qual o professor vai sendo formado, moldado, consoante a fase da carreira, na qual o professor aprende o seu ofício exercendo-o.

Esse saber está a serviço do trabalho, porque é uma relação mediada pela prática docente e que lhe garante contribuições para enfrentar o cotidiano escolar que é construído através da experiência da docência em ato. É um saber plural, porque envolve conhecimentos múltiplos para além dos espaços escolares e um *saberfazer* diverso proveniente de diversas fontes. É, também, temporal, porque é adquirido ao longo da história de vida e da prática docente exercida. Provém através das interações humanas, na qual o professor se relaciona com o seu objeto de trabalho e é um saber que também decorre da formação vivenciada por estes/as professores/as.

Fontoura (2011; 2019), Rego e Fontoura (2022) e Pimenta e Lima (2017) afirmam que formar professores é uma tarefa importante de construção pessoal e social. O professor que almejamos formar é o profissional intelectual-crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas na busca por tensionar e ressignificar a prática docente. Na formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, afinal o professor/a da Educação Básica não deve ser restringido a um mero reproduzidor de saberes, pois ele/a é um construtor de conhecimento, ou seja, o professor constrói teoria através de sua prática, como afirmam Leite e Fontoura (2017).

Pimenta e Lima (2017) destacam que “o professor é um profissional crítico – reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola na qual atua.” (Pimenta; Lima, 2017, p. 5) As autoras ressaltam ainda que por ser um profissional intelectual com sólida formação teórica, consegue criar respostas frente as adversidades encontradas em sua práxis docente.

Rego (2021) corrobora com o exposto quando destaca que:

Tendo como campo epistemológico a formação docente frente aos desafios atuais, pode-se dizer que pensar a educação atual é trazer a formação de professores como base para o exercício da prática educativa, proporcionando um entendimento de que no campo da

formação de professores não se trata de articular prática e teoria, pois elas não se separam. Há um estreitamento entre a teoria e a prática, pois a origem de qualquer teoria é a prática e só tem sentido com a prática já que essa serve para pensar a prática. Desta forma, pensar o saber produzido pelo professor nas suas práticas cotidianas e a articulação das práticas educativas e dos conhecimentos pedagógicos faz a prática confrontar a teoria e entender que a teoria é insuficiente para dar conta da prática (Rego, 2021, p. 55)

Para nos ajudar nesta reflexão sobre o fazer docente, convidamos Josso (2010) para dialogar conosco. A autora denomina posições existenciais as formas de estar no mundo e afirma que foi o contato com as pesquisas narrativas que possibilitou determinar um circuito não linear entre as posições existenciais, que pode acontecer ao longo da vida, mas também a partir de uma só experiência. Evidenciar essas posições existenciais (desprendimento, expectativa, refúgio e intencionalidade) transicionais ajudou-a a avançar na determinação de figuras antropológicas, que chama de conquistador/a, servidor/a, sábio/a e prisioneiro/a, que caracterizam posturas sociais, relações com o saber e com o poder e relações com a ação que ajudam os profissionais como pessoas na procura para situar ou se situar numa dinâmica e as suas formas possíveis de evolução. Essas figuras servem como uma espécie de suporte projetivo, que revelam aos seus utilizadores aquilo com que se identificam em determinado momento da sua vida.

O/a professor/a, quando se torna um ser de atenção consciente (Josso, 2010), sabe o que fazer, quando fazer e como fazer, respeitando a si e o outro, neste caso os sujeitos de conhecimento: os/as alunos/as. Nesse sentido, sua posição existencial é marcada pela intencionalidade que reflete na sua ação, ou seja, é um/a professor/a bem preparado, que tendo ou não um manual em mãos para direcionar seu fazer docente para “aplicar” determinados conteúdos, vai buscar por meio da sua docência em ato trilhar o caminho para atingir objetivos e não se torna um prisioneiro do que uma política de formação, ou seja, o currículo prescritivo, lhe impõe.

Desta forma, o professor/a utiliza da sua sabedoria de vida adquirida através de suas experiências formadoras (Josso, 2010), que são aquelas experiências que foram significativas para si enquanto sujeito social e profissional e que orientam, por exemplo, a sua própria formação e atuação, seu desenvolvimento profissional docente e também a constituição da identidade profissional que está diretamente ligada com suas escolhas e crenças no que tange ao entendimento de conhecimento, educação, formação, currículo, ensino-aprendizagem.

A posição existencial da expectativa do que é ser professor e suas atribuições acompanha a formação e o fazer docente ao longo do desenvolvimento profissional, principalmente na primeira etapa do ciclo da carreira profissional docente, como afirmam Huberman (2000) e Tardif (2014). Os autores concordam que, por vezes, o/a professor/a iniciante traz expectativas que nem sempre estão de acordo com a realidade da sala de aula em que se encontra; assim também como o processo de descoberta da hierarquia das posições ocupadas na escola, dos alunos reais e até mesmo da realidade do trabalho docente quando da iniciação no sistema, que pode acontecer inicialmente através de tentativas e erros.

Com o passar do tempo, vai se descobrindo na sua ação e vai se refugiando em si próprio/a. Rego e Fontoura (2022) destacam que os melhores recursos e refúgios que nós professores temos, somos nós mesmos, ou seja, vamos nos desprendendo do que nos aprisiona e do que nos engessa

e vamos aos poucos criando e recriando nossa prática docente, o que significa afirmar que estamos a nos construir no movimento de ressignificação do nosso ofício de ensinar.

Tecendo fios que não terminam

A trajetória do pensamento e das práticas acerca da formação docente tem passado por constantes transformações ao longo dos anos. Porém ainda se fazem necessários constantes deslocamentos no que tange aos decursos da tessitura e da ação docente. Os processos de formação nos atravessam e possibilitam recorrer às representações e compreensões que fomos construindo sobre docência e sobre ser professor ao longo da nossa existência. Pensar a formação de professores nessa perspectiva torna possível a reflexão de si enquanto sujeito e da profissão em nossa atuação docente.

De acordo com Passeggi (2016), o professor enquanto ser aprendiz é capaz de compreender a historicidade de suas aprendizagens, realizadas e por se realizar ao longo da vida, em todas as circunstâncias, e de produzir teorias e conhecimentos sobre seus modos de fazer, de ser e de aprender.

Fontoura (2011) e Novoa (2019) concordam quando afirmam ser necessário construir um lugar institucional *dentrofora* que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a universidade em rede com um conjunto de escolas de educação básica que se assumam como “escolas formadoras”, que seja possível tecer uma formação que proponha mobilizar e significar a prática docente. Portanto, é imprescindível repensar a formação para o magistério, levando em consideração a relação *teoriaprática*, entre os saberes da universidade e as realidades dos sujeitos em formação e atuando nas escolas, o que amplia e favorece a construção da identidade e do papel profissional, enquanto agente para a transformação social.

Ao levarmos em conta que os saberes dos professores fazem parte de um tripé, conforme Tardif (2014) nos salienta, saberes que são constituídos através dos saberes curriculares, dos saberes disciplinares e dos saberes experienciais, será possível pensar num novo modo de se pensar e fazer a docência, não apenas no que diz respeito a reformulações e mudanças necessárias ao modelo atual, mas no próprio modo de colocá-las em prática. Garcia (2020) fortalece esse pensamento quando afirma que a produção de docência e produção das práticas curriculares ocorrem de forma simultânea, porque fazemos enquanto professoras aquilo que acreditamos ser importante no currículo e ao produzir aquilo que acreditamos ser importante no currículo estamos produzindo saberes.

Para Fontoura e Tavares (2020), essa formação se configura ao concebermos os processos de formação como processos éticos e estéticos a serem (re)criados diariamente, nos quais as dinâmicas de subjetivação dos/as professores/as possam circular e se recriar, sendo nutridas, apropriadas e aprofundadas pelos próprios diferentes sujeitos em formação.

Temos a noção de que há uma disputa de projeto de sociedade, assim como, também, de educação e formação, no atual cenário do país, então torna-se imprescindível uma educação para justiça social e intelectual que, de acordo com Fontoura (2017), perpassa a reflexão do fazer

docente como condição política fundamental da formação crítica do professor. Assim, precisamos problematizar os manuais que padronizam e controlam o fazer docente, transformando os professores em ledores de manuais, fazendo-os abrir mão da sua consciência crítica. Garcia e Fontoura (2021) ressaltam a impossibilidade de pensar as políticas de formação tendo em vista propostas de processos formativos e de docência que tendam à padronização ou centralização de currículos para a formação de professores.

Acreditamos que uma formação de professores voltada para processos reflexivos será um diferencial para o futuro da profissão docente, conseqüentemente para o futuro da sociedade, visto que ao alcançar os/as alunos de maneira reflexiva é possível ajudá-los em suas futuras ações para que estas aconteçam também através do pensamento *críticoreflexivo*. As políticas para a formação de professores cada vez mais se apresentam como estratégias de controle da função docente, reduzindo o papel do professorado e colocando em xeque a autonomia e autoria docente. Nesse sentido, cabe também aos *praticantespensantes* uma articulação das *políticaspráticas* para que sua concepção de conhecimento, currículo, formação, educação e *ensinoaprendizagem* se façam presentes nos *saberesfazeres*.

Reafirmamos que há muitas pesquisas no campo da Formação de Professores, principalmente sobre saberes técnicos e profissionais dos docentes, porém nosso trabalho tem como intenção possibilitar a reflexão sobre o que alguns autores trouxeram de contribuição que leve a ampliar a visão sobre formação, sobre o reconhecimento do professor/a como gerador de saberes, mas sobretudo dos saberes docentes que os professores da Educação Básica descobrem no dia a dia de suas práticas, os quais podem se tornar teorias.

Alves (2017) afirma que 'resistir é necessário; viver exige muito mais: exige criação'. Por isso destaca que as conquistas realizadas no campo educacional precisam ser defendidas e as mudanças extremamente reacionárias, que tentam implantar em nosso campo de atuação, exigem muita articulação e fortes processos de resistência.

Compreendemos a formação docente como um processo múltiplo e complexo e que por isso mesmo é plausível que este não esteja engessado. Muito ao contrário, ao afirmar que é um processo estamos enfatizando os constantes movimentos e transformações que estão imbricados no contexto formativo. A vida está a mudar em todo o momento e não é diferente nos processamentos do formar-se e firmar-se professores. Nosso trabalho requer contínuos desdobramentos que não se aprendem de uma vez por todas em um único contexto, na verdade estamos a nos formar professores desde os primeiros processos formativos, uma vez que nossa construção docente também perpassa outros contextos históricos e sociais. Formar é tocar o/a outro/a, por isso a urgência em exercitar a multiplicidade de olhares nesta relação.

Evidenciamos, então, que nós professores da Educação Básica que habitamos os cotidianos escolares somos capazes de construir teorias através da nossa docência em ato. Encontrar esse lugar e afirmar essa posição é possível, mediante vários movimentos de reflexões críticas sobre a nossa prática, sobre o nosso fazer docente, sobre as experiências que nos transformam e que nos causam uma ação transformadora. É necessário que nós nos reconheçamos neste lugar de sujeitos construtores de saberes sem dicotomias opostas, combinando saberes tecidos em todos os nossos

espaços de pertença, o que nos faz afirmar que é imprescindível que a formação do professor aconteça nos espaços universitários e nas escolas, para que ao habitar estes territórios possamos tecer outros saberes de que tanto falamos e almejamos construir.

Apresentamos aspectos constitutivos da formação de professores como um campo de estudos em expansão, o que colabora para o debate da área como um campo inconcluso e rico de possibilidades. Ao evidenciar tal expansão, destacamos que o tema se faz emergente e necessário para a compreensão do campo e como este se organiza, ou seja, contribui para pensar os marcos e como estes se articulam afetando diretamente os processos formativos e a subjetivação do professorado na relação com os saberes docentes, na construção de conhecimentos e na composição do que o/a professor/a entende como currículo.

Corroboramos a ideia de que tanto a formação quanto o fazer docente são travessias, um caminhar constante, processos de descobertas e de constituição identitária em movimento. Acentuamos ainda que é imprescindível olhar para o contexto em que este sujeito de conhecimento, o professor, atua. Assim será possível perceber as condições em que sua docência acontece.

Referências

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017, p. 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

BRASIL. *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. 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. Brasília, DF, 2015. http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41-44. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASIL. *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). Brasília, DF, 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>

FONTOURA, Helena Amaral. Residência pedagógica: percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral (Org). *Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 11- 23.

FONTOURA, Helena Amaral. Formação de Professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017. <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.7932>

FONTOURA, Helena Amaral. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. *Rev. Educ. Públ.*, v. 28, n. 68, p. 297-310, 2019. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8391>

FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Conversações sobre formação docente e o papel de professores e professoras em tempos de incerteza. In: FONTOURA, Helena Amaral; TAVARES Maria Tereza Goudard (Org.). *Processos formativos em tempos de incertezas*. Niterói: Intertexto, 2020. p. 10 - 21.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena Amaral da. As ideias não morrem. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1506-1523, 2021.

GARCIA, Alexandra. Diálogos escolas-universidade: formação docente e a produção dos currículos nos cotidianos. *Café com currículo*. Youtube. 12/08/2020. <https://www.youtube.com/watch?v=BCTxfODHFeg>

GATTI, Bernadete. *Entrevista com a Professora Bernadete Gatti: Diálogos Formação de professores*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGAc>

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

GOODSON, Ivor Frederick. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 2000. p. 63-78.

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

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio, Júlia Ferreira. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica & Educação. Série Clássicos da Histórias de Vida)

LEITE, Vania Finholdt Angelo; FONTOURA, Helena Amaral. Parceria entre universidade e escola básica: a experiência da Faculdade de Formação de Professores/UERJ. In: CRUZ, Gisele Barreto da; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda (Org.). *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2017. p. 103-120.

LINO, Lucília Augusto. Conferência com a Professora Lucília Augusto Lino: CONAPE 2022 - Etapa Municipal - Eixo IV - Formação Docente. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=WlesUo9euFw>

NÓVOA, Antônio. 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. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: entre a regulação e emancipação no cotidiano escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS?*, 26, 2003, Minas Gerais. *Anais...* <http://26reuniao.anped.org.br/tpgt12.htm>

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, v. 41, n. 1, p. 67–86, 2016. <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? *In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Democracia em risco: A pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*, 38, 2017. *Anais...* Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luís, Maranhão, 2017.

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano. *Inserção profissional docente: narrativas de professores iniciantes e experientes da Educação Básica do Município de Maricá - RJ. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.*

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral. Retalhos alinhavados no percurso de vida e formação e as implicações na identidade de uma professora que forma professores/as. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 8, p. 264-286, 2022. <https://doi.org/10.12957/riae.2022.70995>

RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLAVIANE COUTINHO NEVES AMERICANO REGO

Doutoranda em Educação, Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil.

HELENA AMARAL DA FONTOURA

Professora Titular do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Autora 2 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica

COMO CITAR ESTE ARTIGO

REGO, Flaviane Coutinho Neves Americano; FONTOURA, Helena Amaral da. O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e86000, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.86000>

O presente artigo foi revisado por Taíse Maria Marchiori Soares. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 14/05/2022

Aprovado: 26/01/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

