



## **TESSITURAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Janaina Oliveira Silva <sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho se inscreve na apresentação de algumas reflexões que vimos desenvolvendo nos últimos anos a respeito de uma questão geral que pode ser dada pela formulação enunciativa: existem relações entre a formação de professores e a produção de conhecimento?

A formação de professores, no âmbito acadêmico, pode receber leituras múltiplas, e escolhemos apresentar aqui reflexões que se ambientam numa perspectiva que, estamos denominando, sociopolítica, por delinear um percurso próprio que leva em consideração a formatação da sociedade de nossa contemporaneidade (pelo momento histórico, social, cultural que – se não passamos – recebemos como legado).

Para tanto, num primeiro momento, consideramos o contexto que envolve a formação de professores, portanto, daqueles que se aventuram nos cursos de licenciatura; na sequência, deslocamos nosso olhar para aquilo que denominamos como “realidades acadêmicas”; e, por fim, abordamos sobre a relação entre a demanda institucional e a reflexão profissional.

### **METODOLOGIA**

A fim de desenvolvermos essa investigação de caráter reflexivo, num primeiro momento buscamos literatura que pudesse nos amparar quanto à temática a ser tratada. Assim, servimo-nos dos pensamentos de autores como Michels (2006), Ferreira (2008), Dotta & Ristow (s/d), dentre outros, para embasarmos nossas reflexões.

Assim, considerando que nosso objetivo é delinear aspectos da formação de professores, analisamos um parágrafo do documento oficial que orienta os cursos de formação de professores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a “Formação de Docentes para a Educação Básica”.

---

<sup>1</sup> Docente e Pesquisadora.



A coleta do dado foi realizada diretamente da página do Ministério da Educação, visto que é de acesso público e pode ser consultado diretamente por esse local. O referido documento estabelece normas de caráter orientador, com diretrizes obrigatórias que devem ser cumpridas pelas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas do Brasil, dos cursos de licenciaturas. Utilizamos a versão apresentada na “RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019” para a extração do excerto analisado.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

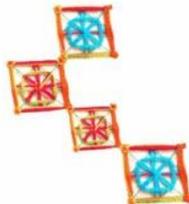
Buscamos ressaltar algumas características que subjazem à formação de professores, isto é, tentamos compreender como está estruturado o tema a partir de seu contexto e como e no que isso implica. Em outras palavras, relacionar as duas formas que mencionamos.

Sabemos que as políticas para formação de professores no Brasil sofreram muitas mudanças, as quais foram se desenhando de modo a sustentarem uma aparência de distribuição igualitária de oportunidades.

O fato de se estabelecer uma política que, aparentemente, distribuiria as oportunidades conforme as necessidades específicas de seu público, pode parecer que se imprime uma política de democratização, especialmente no que concerne à Educação, porém, como Michels (2006) afirma ao citar Portela de Oliveira (2002), é preciso que tenhamos um olhar mais aprofundado, observando o que está por trás dessa “reinvenção” educacional, isto é, não significando necessariamente que seja um “processo de democratização” (como é percebido, em geral, pelo senso-comum), mas apenas uma procrastinação, um adiamento para se enfrentar os problemas sociais.

Com isso, podemos dizer que se passa a exigir da universidade (e dos seus constituintes: gestão, docentes e discentes, especialmente) que se cumpra a função de formar uma nova mentalidade política e social. Em outras palavras, a universidade passa a ser o centro para a propagação de uma determinada lógica. Ferreira (2008), afirma:

No campo educativo, a lógica neoliberal tem sido caracterizada por um conjunto de ideias que fazem apelo à "eficiência", à "eficácia", à "excelência", à "qualidade", à "escolha da escola pelos pais" etc., revelando uma focalização das políticas educativas, designadamente das políticas de autonomia e gestão local da escola, nos direitos do consumidor mais do que nos direitos do



cidadão[...]. Considerando, no entanto, que no campo da educação e das políticas sociais em geral as forças de mercado continuam a ser mediadas pelo Estado, alguns autores sustentam que, nesse caso, não se pode falar num mercado propriamente dito, mas num "quase-mercado". Segundo Geoff Whitty, essas políticas de quase-mercado não constituem uma privatização do sistema educativo num sentido estritamente económico; todavia, elas requerem que as instituições do sector público operem similarmente às instituições do sector privado. (Ferreira, 2008, s/p).

Ainda é possível afirmar que essa ideia de democratização da educação adotada por nossa sociedade, acaba por se mostrar a ser uma tendência para um compartilhamento de gestão, ou seja, à divisão da responsabilidade com a sociedade; e, gradativamente, transferindo a ela toda a responsabilidade pelos aspectos que compõem os entremeios sociais. Salientemos, contudo, que o objeto de transferência é a gestão e não o planejamento e o controle de resultados, pois ao que nos parece esses são os maiores interesses sobre o que se produz intelectualmente.

Essas características estão intrinsecamente ligadas às questões das produções nas licenciaturas, à formação de professores, já que, entre outros elementos, elas são um dos elementos que se situam no entorno e no próprio cerne da organização acadêmica. Segundo Michels (2006):

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor. (Michels, 2006, s/p).

Nesse sentido, temos não somente uma convocação dos alunos a uma nova demanda, temos também os professores, que passam a ser compreendidos como força trabalhadora a fim de executar um serviço especializado, chamados a serem mais flexíveis, criativos e que compreendam seu processo de trabalho no âmbito sociopolítico. Com isso, segundo Dotta & Ristow (s/d), tem-se configuradas políticas públicas para a educação que viabilizem por meio do desenvolvimento de habilidades e competências as exigências das novas formas econômicas, operando, muitas vezes, um esquecimento das metas sociais da educação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Discorrer sobre o que circunscreve a todo profissional da educação – a formação de professores – é um dos aspectos que escolhemos para uma discussão sobre o contexto a que está inserido este trabalho. Sabemos que a formação de um profissional passa por diferentes pontos, dentre eles, a aqui denominada, formação inicial (FI) – graduação, bacharelada ou licenciada – e a continuada (efetivada após a titulação inicial, já no exercício da profissão docente), será sobre esses dois vértices que focaremos a fim de melhor entender como e no que está pautada a formação do professor no que concerne às políticas públicas educacionais.

Vale, portanto, retomar o que o Art. 2º das DCN:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Ministério da Educação, 2019).

De modo geral, essa formação desenhada pelas DCN acaba por gerar uma sensação de contradição ao delinear a estrutura dos cursos de “Formação Pedagógica para graduados”. O capítulo que trata essa dimensão é o Capítulo VI, definido pelo Art. 21, em que temos “*Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas (...)*” (Ministério da Educação, 2019).

A medida, ainda que de maneira implícita, padroniza que todo e qualquer profissional pode, em menos de um ano, ser professor, pois, independentemente da vivência de mundo que o profissional já tenha, ser professor requer saberes, práticas e conhecimentos complexos que extrapolam as 760 horas de formação inicial propostas e definidas como necessárias. Nesse sentido, por um lado, a diretriz envereda-se para uma desvalorização ainda maior da profissão docente e, por outro, condiciona a produção do conhecimento ao mínimo tempo, sem espaço para a flexibilidade necessária do fazer profissional docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Procuramos abrir um debate sobre a relação existente entre ser um sujeito ligado às licenciaturas e ter como uma de suas atribuições a reflexão, focando em elementos que apontassem o encadeamento sociopolítico e o olhar que os sujeitos podem oferecer a ele.

Apresentamos considerações acerca de elementos que circunscrevem a formação docente e a produção de conhecimento. Contextualizamos com um panorama sobre as perspectivas que se alinham a uma linha de pensamento sociopolítica e, conseqüentemente, trouxemos à luz pontos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

A partir de artigos das DCN, delineamos observações analítico-reflexivas sobre como esses artigos acabam por construir uma imagem do profissional docente, parametrizando ideais ligados à sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a revisão das DCN ditadas na RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 cerceiam a formação de professores, seja como formação em primeira graduação, seja como em primeira licenciatura, de modo a não dar lugar a um processo mais delongado de reflexão do fazer profissional.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Produção do conhecimento, Políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre, Escritos de Educação, Ed. Vozes, Petrópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. p.18-24.

DOTTA, L. T. T. & RISTOW, M. R. As políticas educacionais e a formação docente – caminhos do ensino superior. S/d. Disponível em: <http://www.isecure.com.br/anpae/231.pdf>.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. EDUSP. 2001.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. Revista Brasileira de Educação. V. 13, N. 38. Rio de Janeiro. Maio/ago. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000200004&lng=pt&nrm=iso)

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação. V. 11. N. 33. Rio de Janeiro. Set/dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003&lng=pt&nrm=iso)



**Educação como (re)Existência:  
mudanças, conscientização e  
conhecimentos.**

15, 16 e 17 de outubro de 2020

Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso - Maceió-AL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em:

PERRENOUD, P. A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.