

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR E SUAS INFLUÊNCIAS PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AS TEORIAS

THE CONCEPTS OF TEACHER AND INFLUENCES TO PROCESS OF TEACHER TRAINING: A CRITICAL REVIEW ON THEORIES

Rodrigo Roncato Marques Anes¹

Resumo:

Este artigo de revisão bibliográfica apresenta uma reflexão sobre as concepções de professor, buscando extrair delas seus conceitos e características. Entendemos que o professor, no atual contexto, continua sendo compreendido como alvo de intervenção por parte do campo político e acadêmico para a concretização de projetos de educação e de sociedade. Neste cenário, há disputas entre diferentes concepções, que se entrecruzam com o propósito de orientar as práticas e as deliberações destinadas à formação docente. Em meio a este processo, como parte estratégica das organizações políticas de cunho neoliberal, tem sido cada vez mais difícil diferenciar, categorizar e compreender as diferentes concepções de professor e os sentidos que estas carregam sobre a educação, a sociedade e o “ser” professor. Por essa razão, torna-se cada vez mais necessário que os professores compreendam melhor, pela historicidade, as concepções que hoje buscam orientar suas formações, com o intuito de valorizar o exercício da crítica como caminho necessário para desvelar as possíveis armadilhas discursivas, tornando o professor necessariamente mais intelectualizado e capaz de construir práticas educativas mais significativas, criativas e emancipadoras.

Palavras-chave: Concepções. Professor. Formação. Prática docente.

Abstract:

This article presents a literature review on the concepts of reflection teacher, trying to extract them their concepts and features. We understand that the teacher remains in the current context understood as a target for intervention by the political and academic field for the realization of projects in education and society. In this scenario there are disputes between different conceptions, which are interwoven with the purpose of guiding the practices and deliberations for the teacher training. In the midst of this process, as part of the strategic policies of neoliberal organizations, has been increasingly difficult to differentiate, categorize and understand the different conceptions of teacher and senses that these carry on education, society and the "being" teacher. For this reason, we become increasingly necessary for teachers to understand better, the historicity, the conceptions that seek to guide their training today, with the sensed value of the exercise of the critical path as necessary to unveil the possible discursive traps, making the teacher necessarily more intellectualized and able to build more meaningful, creative and emancipatory educational practices.

Keywords: Conceptions. Professor. Training. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Já se sabe que o debate sobre a formação e a atuação do professor no Brasil tem-se intensificado bastante nas últimas décadas. As temáticas que envolvem o professor e sua prática têm sido o foco de diferentes eventos acadêmico-científicos, produções literárias, e redes de

pesquisa em âmbito nacional e internacional, o que demonstra a ocupação desta temática nos diferentes campos preocupados com os encaminhamentos destinados ao trabalho docente, constatando o fato de o professor ainda ser considerado fundamental para o desenvolvimento da educação no país (GUIMARÃES, 2009).

No campo da política, as questões que envolvem o professor ganham maior destaque a partir da década de 1980, intensificando-se na década seguinte com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, que institui a

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Membro da REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre Professor (a) da Região Centro-Oeste. Professor do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Goiás – UnU ESEFFEGO. E-mail rodrigoroncato@hotmail.com

obrigatoriedade da formação de professores em nível superior (AGUIAR, 2011). Desde então, os projetos políticos preocupados com a formação e a profissionalização docente, em sua grande maioria articulados aos ditames dos organismos multilaterais² e ao desenvolvimento dos processos econômico-produtivos, atribuem ao professor uma responsabilidade significativa em relação ao destino da educação do país. Vale lembrar o projeto para educação no Brasil da última década, que entendia o professor como responsável principal para se alcançar “a equidade, a qualidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas” (BRASIL/MEC/Inep, 2010, p. 600).

Em relação ao campo acadêmico-científico, o crescimento ascendente das produções sobre o professor, além de representar um ganho quantitativo e qualitativo para essa área (SOUZA; MAGALHÃES; GUIMARÃES, 2008), expressa uma preocupação por parte de grupos e atores sociais em fornecer subsídios para qualificar o debate e afirmar seus interesses no campo político-educacional e nos contextos de formação de professores. Abre-se, assim, de modo crescente, o espaço para o surgimento de diferentes perspectivas de estudo e abordagens teóricas, com seus respectivos posicionamentos em relação ao trabalho e à profissionalização docente.

Historicamente, as contribuições advindas destes campos estão carregadas de sentidos que, articuladas a uma determinada concepção de ciência, buscam produzir diferentes maneiras para se pensar o trabalho do professor e sua função social, culminando naquilo que chamamos de concepções de professor.

Pelo movimento das ideias pedagógicas brasileiras, até os dias de hoje com os estudos sobre os saberes e a formação docente, vemos ser destinadas diferentes intencionalidades ao trabalho do professor. Portanto, poderíamos dizer que não há neutralidade neste campo. O professor é visto a partir de múltiplos interesses, concepções

e formas de compreender a educação e a sociedade.

O que temos visto na atualidade dentro do debate sobre a formação e a profissionalização docente, por exemplo, é a disseminação de discursos consensualistas e otimistas, muito próximos da literatura de autoajuda, como forma de encobrir as contradições da estrutura produtiva e conformar os professores a assumir uma concepção que ideologicamente naturaliza as noções de progresso individualizado, competitividade e superação (SHIROMA; TURMINA, 2011). O que nos faz compreender que há uma forte predominância no debate político e acadêmico sobre o professor, de concepções que buscam colaborar para a manutenção da ordem social estabelecida.

Tal perspectiva, ao se desdobrar nas ações formativas, a nosso ver, pode estar contribuindo para o atual contexto de conformação docente e de destituição da capacidade intelectual e crítica do professor para questionar os determinantes políticos e as literaturas que envolvem a questão da formação profissional, como também de refletir criticamente sobre sua própria prática e os sentidos que vêm dando a ela.

O fato é que as concepções de professor estão postas no cenário educacional e vieram se constituindo historicamente, especialmente nos contextos de formação docente, e, necessariamente, tem contribuído politicamente e ideologicamente para direcionar, ou não, a ação educativa para fins específicos e aliados a interesses de classes. Frente a esta reflexão propomos como problema para este trabalho a questão: O que as concepções de professor produzidas historicamente têm demandado para a função social docente e a que objetivos se direcionam?

Entendemos que neste artigo de revisão bibliográfica, analisar as concepções de professor pelo movimento histórico e literário, além de ser nosso objetivo, seria uma saída interessante para compreender criticamente o desenvolvimento da formação docente no Brasil, assim como a atual conjuntura política que busca reificar o trabalho docente com a finalidade de formar um trabalhador de “novo tipo”: flexível, empreendedor, confiante e realizado (SHIROMA; TURMINA, 2011, p. 2). Assim, acreditamos estar contribuindo no campo da educação para qualificar a análise sobre os discursos políticos e ideológicos propagados, e que por vezes

² A literatura educacional tem se referido, por exemplo, ao Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como organismos multilaterais. Sendo estes órgãos responsáveis pelo gerenciamento da economia mundial, agindo também de forma precisa nas políticas destinadas à educação, à saúde e à cultura a partir de deliberações nos países em desenvolvimento, como é caso do Brasil.

assumimos sem a devida compreensão; bem como refletir criticamente sobre as aproximações conceituais e literárias que realizamos, para que, então, sinalizemos caminhos mais pródigos para recolocar o professor em uma condição de intelectual crítico.

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR REVELADAS NO IDEÁRIO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

A história da educação brasileira é demarcada por diferentes períodos e concepções. O próprio desenvolvimento da sociedade, com seus elementos condicionantes (política, economia, etc), acabam determinando os momentos em que a educação se transforma e se desenvolve, já que esta é constituída e constituinte das relações sociais por meio de um movimento dialético e contraditório entre o homem e a sociedade (SILVA, 2009).

Os períodos que retratam a transformação da educação brasileira são reflexos das mudanças paradigmáticas e da conquista de um determinado campo ideológico que, inevitavelmente, causam impactos nos acontecimentos ligados à educação e ao desenvolvimento da prática pedagógica. E é neste movimento que o professor acaba sendo afetado, já que sua profissionalidade e seus saberes são também envolvidos e transformados a cada contexto vivido.

O conjunto de períodos históricos que retratam a educação, a pedagogia e a função social do professor no Brasil, já foi estudado por alguns autores (GADOTTI, 1999; LIBÂNEO, 1994; SAVIANI, 2010), sendo entendido como o ideário pedagógico brasileiro. É neste universo que vemos emergir as diferentes ideias pedagógicas³, de onde apreendemos os significados que já foram atribuídos ao professor (concepções) e os saberes incluídos na profissionalidade docente.

Os autores (Idem) que contribuíram para a apresentação das ideias pedagógicas no Brasil, cada um a seu modo, destacam as principais tendências que expressaram uma forma singular de compreender a educação e o trabalho docente. E ao fazermos uma análise teórica acerca do

movimento educacional do século XX, não poderíamos deixar de nos remeter a três tendências muito importantes, a saber: a tendência escolanovista, a tendência tecnicista e a tendência crítica (ALVES, 2007).

Até o momento em que surge a pedagogia moderna – que inaugura o viés educativo aliado ao progresso do país –, a educação brasileira vinha sendo marcada pela perspectiva tradicional de ensino, ainda com fortes traços do conservadorismo religioso e centralizada na transmissão do saber, no autoritarismo do professor e no ensino pela repetição (SAVIANI, 2010). No entanto, em decorrência das transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas no início do século XX, a tendência escolanovista, ou a Escola Nova, surge aliada à elite intelectual brasileira e aos princípios liberais, predisposta a construir uma nova proposta de educação, mudando significativamente o modo como se desenvolve a relação ensino-aprendizagem, o trato com o conhecimento e o trabalho do professor.

Este contexto marca, segundo Brzezinski (2011), um momento de grande preocupação com o desenvolvimento da educação brasileira, tendo como resultado a criação das primeiras universidades e a institucionalização da formação de professores para atuar no ensino médio e normal, impulsionados pelo movimento político e intelectual liderados pelos Pioneiros da Escola Nova.

A Escola Nova, ao passo que alavancava o desenvolvimento da educação no país buscando abolir os princípios até então predominantes da pedagogia tradicional, trazia enquanto proposta de educação um ensino orientado pelo pragmatismo, cuja maior referência foi os estudos do educador norte-americano John Dewey (SAVIANI, 2010). Este modelo passa a colocar o aluno como centro do processo educativo, com o propósito de construir uma formação que levasse em consideração o desenvolvimento psicológico do mesmo. Cabe ao professor, neste caso, organizar as atividades em sala de aula de modo a permitir a conquista de diversas situações de aprendizagem (SAVIANI, 1997).

Relatando a história do curso de Pedagogia no Brasil, Brzezinski (2010, p. 430) menciona que este contexto educacional, com apelo pragmático, foi responsável em localizar o professor em uma vertente profissionalizante, cuja formação se aliava ao campo prático e mostrava-se

³ Quando nos referimos às ideias pedagógicas estamos fazendo menção às propostas e teorias educacionais já criadas e desenvolvidas ao longo da história, que apresentaram um encaminhamento de como deve ocorrer o ensinar e o aprender (SAVIANI, 2010).

descomprometida “com a produção do conhecimento, isto é, descartou-se a elaboração da teoria para enfatizar a prática da experiência, do treinamento, do domínio da metodologia, do engajamento prático na organização coletiva”.

A partir dos estudos de Gauthier (1998) sobre os saberes profissionais que configuram a profissionalidade docente, acreditamos que a tendência escolanovaista compõe uma posição sobre a educação que contribuiu para reforçar noções, por exemplo, de que o trabalho do professor se constrói a partir da experiência, e, para tanto, basta ter conteúdo e intencionalidade. Isto contribui, a nosso ver, para a compreensão de que não é necessária uma base de conhecimentos para o exercício da docência, desvalorizando, neste sentido, a profissionalização do professor.

Outro momento importante, que marca um novo posicionamento sobre a profissionalidade docente e os rumos da profissionalização, ocorre a partir da década de 1960, sobretudo com a promulgação da primeira LDBEN (n. 4024) em dezembro de 1961, que causa impactos relevantes nas políticas direcionadas à formação de professores, como foi o caso da implantação dos currículos mínimos para os cursos superiores por parte do então Conselho Federal de Educação (BRZEZINSKI, 2011). Este novo direcionamento institui uma lógica de formação balizada pelo modelo taylorista de produção, cuja proposta contribuiu para gerar a fragmentação do trabalho e a valorização da habilitação técnica, configurando-se com maior nitidez a partir da década de 1970.

Além de um contexto de ditadura militar, o Brasil vivia duas situações contraditórias: um forte crescimento do setor industrial e uma educação repleta de fragilidades. Nesse sentido, a tendência tecnicista surge com a perspectiva de fazer a educação avançar, localizando-a como parte do desenvolvimento produtivo, portanto, condicionada a responder às demandas do mercado (ALVES, 2007). Ao professor, então, coube gerar um acúmulo de conhecimentos de ordem técnica e metodológica que pudessem, além de justificar sua profissionalização, produzir sistemas de ensino mais eficientes. Constituindo um saber docente elevadamente “[...] técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo, em relação à atuação do professor” (GUIMARÃES, 2004, p. 49).

É verdade que, além destas tendências pedagógicas de base epistemológica positivista no

ideário pedagógico brasileiro, são revelados movimentos educacionais que se organizaram a partir de outras perspectivas, como foi o caso do movimento pedagógico popular de Paulo Freire⁴ e da perspectiva Crítico-Reprodutivista de educação. No entanto, é a partir da década de 1980 que conseguimos identificar um movimento contra-hegemônico com maior solidez para enfrentar e romper com os modelos curriculares (tecnicistas) e com as políticas de formação docente até então vigentes e próprias do regime militar.

Este movimento contra-hegemônico emerge em um contexto favorável às rupturas e transformações no campo da política e da formação docente. O processo de reabertura política pós ditadura militar, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a articulação da classe trabalhadora, a criação de cursos de pós-graduação em educação e as ações vinculadas ao movimento de educadores (ALVES, 2007; BRZEZINSKI, 2011; PIMENTA, 2002), são alguns dos acontecimentos que impulsionam a emergência de tendências pedagógicas críticas, que irão se balizar fundamentalmente pelo pensamento dialético de ordem marxista⁵.

Neste cenário, concordando com Alves (2007), destacamos a influência da pedagogia histórico-crítica, construída por Saviani (2009), nos espaços escolares e de formação docente, com a apresentação de uma nova concepção de

⁴ A proposta educacional de Paulo Freire construída a partir da década de 1960 tinha como objetivo a construção de uma educação popular, criada e constituída pelo povo, visando o alcance de uma prática para a libertação, para a paz e a autonomia. Esta proposta educacional foi denominada por Saviani (2008) como *Pedagogia Libertadora*.

²⁶ A perspectiva crítico-reprodutivista de educação caracteriza-se como uma teoria que não trata da prática pedagógica. “A ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada” (SAVIANI, 2008, p. 80).

²⁷ Brzezinski (1996, p. 14) pontua que o movimento de educadores emerge da organização da sociedade civil e caracteriza-se por ações de resistência, que, articuladas “com outros movimentos, constituía um centro de referência para a categoria profissional dos educadores, estimulando ações dirigidas à conquista da cidadania, numa prática política necessária aos seus reais interesses”

⁵ Com base em Paulo Netto (2006), estamos chamando de marxista as teorias e proposições que apresentam uma vinculação à forma de compreender a sociedade que foi elaborada por Karl Marx.

professor. Com base no materialismo histórico dialético, esta tendência propõe uma perspectiva de educação que busca superar as desigualdades sociais estabelecidas pela sociedade de classe a partir de uma leitura crítica da realidade. Cabe ao professor, neste caso, “organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade” (ALVES, 2007, p. 270).

A concepção de professor apreendida desta teoria pedagógica é vista por nós como o reflexo do pensamento contra-hegemônico que se consolidou no contexto da década de 1980, onde via-se como necessário destacar

[...] o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002).

Esta compreensão não só contribuiu para questionar as propostas curriculares vigentes (FREITAS, 2002), como também para colocar em pauta a discussão sobre o desenvolvimento profissional dos professores – formação inicial e continuada – e a questão da profissionalização – qualidade na formação, condições de trabalho e carreira (PIMENTA, 2002).

No entanto, este forte movimento político a favor do reconhecimento do trabalho docente e de uma concepção crítica de professor acabou não sendo suficiente, de acordo com Pimenta (2002), para impedir que, no campo político, a discussão sobre a valorização da profissão, incluindo as questões salariais e de condições de trabalho, fosse retirada das propostas governamentais da década seguinte (1990). As preocupações com a prática do professor e a qualidade de sua formação/atuação ainda continuaram em pauta, mas direcionadas a interesses bem contraditórios daqueles que fizeram referência ao movimento político e acadêmico de caráter crítico da década de 1980.

Os direcionamentos tomados para o desenvolvimento da educação e do trabalho docente a partir da década 1990 estiveram amarrados aos interesses neoliberais, e consolidados no Brasil de modo mais intenso nos

governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Segundo Shiroma e Evangelista (2003), este período não só construiu uma série de reformas no campo educacional, como também propagou a ideia de que o desenvolvimento do país estaria atrelado ao desenvolvimento da educação e da profissionalização docente, que, até o momento, era vista de forma negativa e responsável pelo quadro de fracasso escolar. Contudo, atribui-se ao professor e à educação a responsabilidade pelas questões ligadas ao desenvolvimento da economia e da empregabilidade no Brasil, fazendo emergir, neste contexto, novas concepções de professor, que pudessem de fato corresponder ao momento de reconversão profissional⁶ e de inserção de políticas consensualizadas com as diretrizes econômicas e ao novo ordenamento social.

AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR VEICULADAS NOS ESTUDOS SOBRE OS SABERES DOCENTES

A valorização dada ao professor e a noção de que ele deve estar conformado para atender às novas demandas sociais e contemporâneas do mercado de trabalho marca a relação existente entre o contexto político e educacional da década de 1990 com os discursos construídos nos relatórios emitidos pelos organismos multilaterais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Esta articulação demonstra o quanto apontou-se como necessária a construção de uma nova concepção de professor, já que, tal como ocorreu em outros projetos históricos para formação docente e para afirmação da hegemonia burguesa, o professor é entendido como um apoio eficiente para garantir o processo de transmissão de valores e ideias, perpetuação de determinados conhecimentos e formas de ver e compreender a realidade (DELORS, 1998).

Para superar os problemas que culminavam nos baixos níveis relacionados à educação do país, a busca pela “Qualidade Total” foi a tônica que direcionou as reformas políticas desenvolvidas a

⁶ Citando Rodrigues e Archar, Shiroma e Evangelista (2008, p. 33) apresentam a ideia de reconversão profissional como um termo que vem sendo atribuído “ao processo estratégico e negocial de enfrentamento das mudanças tecnológicas e organizacionais e seus impactos sobre o trabalho, que considera e gerencia as inúmeras necessidades técnicas da empresa”. E para tanto, exige adaptar o trabalhador, neste caso o professor, às novas demandas e às regras do mercado.

partir de 1990 (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 7). Dentre elas, a questão sobre a formação e a profissionalização docente foi entendida como ponto chave para que o país passasse a enfrentar as demandas produtivas de modo mais seguro e eficiente. Atribui-se, então, ao professor a tarefa de revisitar sua própria prática, com o intuito de superar a ideia de que uma boa formação se faz essencialmente com base nas teorias e conhecimentos científicos (ALVES, 2007), mas também a partir da aquisição de habilidades e competências que pudessem colocá-lo em sintonia com o desenvolvimento do mercado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Por essa razão é que a entrada de literaturas estrangeiras no Brasil, relacionadas ao estudo sobre os saberes docentes, ocorre de forma tão profícua neste contexto. As teorias de autores como Donald Schön (2000), Philippe Perrenoud (1993) e Kenneth Zeichner (1998) passam a ser recebidas pelo campo político e acadêmico/científico como novas propostas para se pensar a formação dos professores, já que estas partiam da crítica ao modelo aplicativo (teoria aplicada à prática) e da racionalidade técnica, para reforçar a ideia de que a qualificação do trabalho docente deve ocorrer articulada aos dilemas e conflitos que emergem da sala de aula e da própria prática do professor.

Segundo Guimarães (2009, p. 24), a teoria sobre o “professor reflexivo”, como ficou sendo conhecida, “subsidiou e ainda subsidia a elaboração de muitos projetos e a discussão da formação de professores no nosso país”. E dentre as suas contribuições, Alves (2007, p. 270) destaca o fato de ter fornecido

[...] instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre os professores, procurando captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de formação do professor e de seu trabalho

No entanto, este movimento de valorização do professor enquanto sujeito e da construção de sua identidade profissional, acabou sendo visto por autores críticos desta teoria como uma ação

articulada a construir uma formação docente individualizada, tendo apenas a própria prática como elemento fundamental para a construção e a aquisição de saberes docentes (PIMENTA, 2002).

Esta valorização dada ao conhecimento oriundo da experiência colaborou para que a perspectiva conceitual do “professor reflexivo” passasse a ser associada aos princípios formativos da competitividade e da qualificação para o mercado de trabalho (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003), já amplamente difundidos no contexto em que estas propostas surgem no Brasil. Isso acaba sendo reforçado nas teorias ligadas ao saberes docentes, ao afirmar que o trabalho do professor é visto “como um ofício pleno de saberes, ou ‘feito de saberes’ (cf. Gauthier 1998, p. 28), que são construídos em ação de maneira pessoal”, cabendo a ele, no processo de ensino e de modo isolado, lidar com as incertezas, as singularidades e os conflitos que são apresentados na própria sala de aula (GUIMARÃES, 2004, p. 49).

As análises realizadas por alguns autores (PIMENTA, 2002; DUARTE, 2003; FREITAS, 2002; LIBÂNEO, 2002), acerca das teorias sobre os conhecimentos que compõem a ação do professor, não são consensuais. Cada qual apresenta uma forma de compreendê-las, o que acaba sendo de grande contribuição para o debate sobre a formação docente. No entanto, é possível extrair de comum o fato de entenderem que a defesa pelo conceito do professor reflexivo tenha surgido com o intuito de recolocar o professor numa condição pragmática, cuja formação e profissionalização bastariam ocorrer pelos conhecimentos advindos da própria experiência e pela aquisição de competências importantes para enfrentar os desafios da realidade sócio-histórica e educacional. Haveria, neste sentido, uma retomada às concepções de professor que em outros momentos também valorizaram os conhecimentos advindos da prática, cuja base filosófica e científica é orientada pelos preceitos da ordem positivista, como foi o caso do movimento escolanovista (DUARTE, 2003).

Donald Schon (2000) pode ser compreendido como grande referência no que tange à proposta de reflexão pela ação. Este autor norte-americano se dedicou a estudar as ideias de John Dewey e a partir delas construiu sua teoria cuja marca é a valorização da experiência prática e da reflexão como fundamento para a aquisição

de saberes e para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Incomodado com o distanciamento existente entre a produção do conhecimento científico e a realidade prática, Schon (2000) entende ser necessário romper com o modelo de formação profissional e de currículo baseado na estrutura linear próprio da racionalidade técnica. Para ele, ao contrário, deve ser construído um processo formativo mais dinâmico e articulado com a realidade prática, onde os saberes adquiridos possam auxiliar o professor a lidar com as diferentes situações que lhe possam ocorrer, culminando numa aprendizagem mais efetiva, eficiente e competente.

Em defesa de uma epistemologia da prática, Schon (2000) argumenta dizendo que os conhecimentos necessários para a formação docente (saberes) se adquirem na ação, com o desenvolvimento da reflexão-na-ação e com a reflexão que se constrói a partir da análise e avaliação das ações práticas anteriores. O conjunto destas ações e informações que se adquire no decorrer da própria experiência profissional é capaz de fornecer, por conseguinte, competências para lidar com situações futuras, além de aprimorar as capacidades de resolução no cenário educativo, que, por sinal, tem enfrentado cada vez mais situações inesperadas. Fato este que permite ao professor o aprimoramento de seu talento artístico profissional (competências), tornando-o cada vez mais eficiente.

A concepção de professor, neste caso, está vinculada à ideia de prática profissional, sendo o professor aquele responsável em construir atividades que possam permitir ao aluno, em face da experiência, produzir conhecimentos e elaborar respostas aos problemas que emergem da realidade vivida. Essa forma de compreender o trabalho do professor, a nosso ver, endossa as críticas de que esta proposição supervaloriza a experiência e o conhecimento adquirido no cotidiano, e por essa razão parece sugerir uma busca pelo espontaneísmo (MONTEIRO, 2001) e uma ação que pouco se articula com o contexto social mais amplo. Pois, embora possibilite que o professor reconheça os problemas oriundos do processo educativo e da realidade prática, dão a ele poucas condições de uma intervenção na realidade (MORAES, 2009).

Outro autor que demonstra uma compreensão semelhante sobre a construção e aquisição de saberes docentes é Philippe

Perrenoud (1993). Sua teoria apresenta uma clara defesa aos saberes da experiência, mas trabalha de forma mais ampliada a noção de competências. Para o autor, a profissionalidade docente deve ser construída e reconstruída a partir da aquisição de determinadas competências que se adquirem pelo conhecimento da prática, que, por sua vez, permitem que o próprio professor questione e revise os saberes que vêm sendo cristalizados em forma de *habitus*⁷ no seu cotidiano de trabalho e que os impede de dar respostas eficientes aos novos problemas e dilemas do mundo contemporâneo.

Deste modo, para Perrenoud (1993), transformar as práticas educacionais já enraizadas no contexto escolar é uma necessidade, e para tanto deve-se considerar a importância de questionar o conjunto de ações já desenvolvidas pelo professor, como “pôr à disposição do ensino novas teorias da aprendizagem ou novas receitas didáticas”. Isso nos faz perceber que há nos seus argumentos uma defesa à necessidade de realizar uma releitura da prática docente (reflexão sobre a ação) a fim de questionar os modelos aplicativos e tradicionais de docência, rumo a uma prática orientada por uma “pedagogia ativa” onde não há orientações e caminhos fechados, e sim múltiplas possibilidades de ações que devem ser construídas pelo próprio exercício docente. Valoriza-se, deste modo, a ideia de que os saberes a serem adquiridos são resultados do próprio empenho prático do professor frente aos dilemas oriundos do contexto sócio-educativo.

Destacamos dentre as contribuições de Perrenoud (1993, p. 149) o fato de ter trazido para o debate as reflexões sobre a influência da cultura escolar na formação da profissionalidade e da identidade docente, como também a valorização dada ao processo de profissionalização do professor. No entanto, por se tratar de uma teoria cuja fundamentação localiza-se no pragmatismo, tanto o professor quanto suas práticas são vistos de modo desarticulado com as questões mais

⁷ Perrenoud (1993, p. 39, grifos do autor) cita Bourdieu (1972) e recorre ao seu conceito de *habitus* para compreender o modo como as práticas educativas vão sendo consolidadas pelo professor e reproduzidas cotidianamente no contexto educativo. Por isso, aponta para a necessidade de construir uma nova prática a partir do questionamento sobre o próprio *habitus* adquirido, já que este é compreendido como um “sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* [...]”

amplas que condicionam o trabalho docente e seus conflitos cotidianos. O professor, neste caso, torna-se individualizado, e sua profissionalização direcionada a resolver os problemas da prática a partir do acúmulo de competências que permitam gerar um sistema de formação aberto⁸ e avançado, onde a teoria apenas “ajuda a dar sentido, a formular hipóteses interpretativas”.

Citamos também Zeichner (1998) como um colaborador para a discussão sobre os saberes inerentes ao trabalho do professor. Incomodado com o fato de as pesquisas acadêmicas no campo da educação tratarem o conhecimento advindo da escola e do trabalho do professor de forma sempre desprestigiada, evidenciando e descrevendo apenas suas falhas, o autor constrói uma reflexão chamando a atenção para o distanciamento existente entre a produção do conhecimento científico e a realidade prática do cotidiano escolar. Para ele, há um “relacionamento explorador da escola pelos pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p. 211) que precisa ser superado, entendendo que há um desconforto tanto por parte dos pesquisadores na posição de apenas estudar o trabalho dos outros quanto dos professores por perceberem que suas práticas são pesquisadas apenas para revelar suas dificuldades (ZEICHNER, 1998).

Para tanto, sugere uma nova forma de articulação entre a academia e o espaço escolar por meio de uma pesquisa cujo formato deve ser colaborativa, com o intuito de integrar o conhecimento e a experiência do professor. Desta forma, as pesquisas contribuiriam para que o próprio professor construísse críticas e reflexões sobre a sua própria prática, tendo a pesquisa como caminho estruturante para este fim.

Zeichner (1998, p. 227) colabora, então, a partir de sua proposta e suas experiências no ensino superior, para colocar os professores da educação básica numa condição de pesquisadores, de modo que possam se ver como “pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”. Cabe à universidade, neste caso, dar o suporte necessário

às investigações construídas pelos professores nos seus contextos escolares e aos seus projetos de pesquisa-ação, considerando seus resultados como conhecimentos legítimos e seriamente tratados.

Mesmo entendendo que a perspectiva do professor-pesquisador apresentada por Zeichner (1998) tem uma relação com o sentido prático-reflexivo, é preciso ressaltar que sua concepção sobre a formação docente ultrapassa o viés pragmático instrumentalista como vimos em Schön (2000) e Perrenoud (1993). O fato de o autor defender uma ação prática-reflexiva por meio da pesquisa-ação não exclui da sua concepção a compreensão de que o professor deve ter a responsabilidade de refletir sobre “o contexto social mais amplo e que seja compromissado com a mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária” (ALVES, 2007, p. 274). O que nos permite situá-lo como parte de uma perspectiva de reflexão de caráter crítico, que, segundo Gómez (1998, p. 373), encontra-se orientada fundamentalmente na proposta de reconstrução social⁹, onde é possível pensar a prática docente não apenas pelo modo como ocorre, mas também sobre o contexto social em que ocorre. De modo que a “atuação reflexiva facilite o desenvolvimento autônomo e emancipador dos que participam no processo educativo”.

Esta diferença que notamos na teoria de Zeichner (1998) em relação às de Schon (2000) e Perrenoud (1993) nos mostra que a compreensão sobre estes estudos vinculados aos saberes docentes, requer sempre uma análise cautelosa. Alves (2007) apresenta que tais teorias advêm de diferentes orientações e perspectivas, por essa razão, não há como colocarmos todos os autores oriundos deste contexto como parte de uma mesma concepção. De acordo com Alves e Cunha (2011, p. 3), se os “[...] autores investigam, em sentido amplo, os saberes dos professores, nada obriga que partilhem a mesma perspectiva teórica e, por conseguinte, a mesma fundamentação metodológica, a mesma delimitação do objeto, o mesmo sentido dado à educação humana, etc”.

É inegável que as discussões que envolvem o trabalho docente ganham novo formato a partir

⁸ Quando critica os modelos didáticos tradicionais e ortodoxos, Perrenoud (1993, p. 148) sugere uma formação aberta que desenvolva “a capacidade de adaptar ou de inventar seqüências didáticas e estratégias de ensino à medida das necessidades”. Para ele, isso permitiria que cada professor fosse criando e construindo sua própria identidade e profissionalidade.

⁹ A teoria para reconstrução social, ou o reconstrucionismo social, nasce nos Estados Unidos no fim da década de 1950 com a liderança de Theodore Brameld, influenciado por Dewey. Tal proposta baseia-se “no caráter transformador da educação tendo em vista uma nova ordem social” (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

das contribuições dos estudos sobre os saberes docentes e dos autores mencionados neste trabalho, como também abrem espaço para que novos debates sejam implementados no campo acadêmico sobre a prática e a profissionalidade docente. No entanto, a partir da forma como as teorias passaram a ser interpretadas e assumidas, exaltando a ação e o conhecimento prático, acabaram contribuindo para que se iniciasse um processo de desvalorização do campo teórico, com consequente limitação do mundo do professor à ação prática construída em sala de aula. Nesse sentido, conduz o trabalho docente à valorização de atitudes imediatistas, com o foco na resolução de problemas, fragmentando-o a ponto do professor não conseguir compreender sua ação inserida na estrutura social mais ampla, bem como as contradições que compõem a realidade (CONTRERAS, 2002).

Nesse sentido, tendemos a concordar que os estudos sobre os saberes docentes, por terem sofrido apropriações superficiais, aligeiradas e indevidas (PIMENTA, 2002), contribuem para dar legitimidade à concepção de professor e formação de professor que hoje detêm a hegemonia política. Sendo esta, responsável pelo cenário onde do docente são exigidas, cada vez, mais competências práticas, mediante ações políticas avaliativas e coercitivas com o intuito de responsabilizar diretamente o professor pelo sucesso ou fracasso do ensino e pela sua própria profissionalização, sem sequer vislumbrar retornos que o coloque em uma condição mais favorável enquanto profissão (carreira, condições de trabalho, etc).

O CONTEXTO ATUAL: AS CONCEPÇÕES DE PROFESSOR PRESENTES E EMERGENTES

Os discursos apreendidos de literaturas que versam sobre o professor reflexivo, complementados pelas deliberações políticas em consonância com as intervenções em redes por parte dos organismos multilaterais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2008), contribuem para o atual cenário em que se encontra o professor, cujo valor está diretamente relacionado com o desenvolvimento da qualidade educacional. Este valor é próprio dos interesses neoliberais e conservadores, a fim de tornar real uma concepção de professor que o coloca numa

condição de trabalhador dócil e flexível (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Esta concepção, além de fortalecer os laços de uma intervenção política ardilosa, cooptando os intelectuais, suas produções e os espaços para a formação docente (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003), tem favorecido para que as contradições presentes neste universo não se evidenciem, mas, ao contrário, sejam naturalizadas. Afinal de contas, ao mesmo tempo em que o professor é considerado uma profissão estratégica, tem sido comum perceber que o mesmo não vem sendo prestigiado e respeitado pelos órgãos deliberativos e definidores de políticas públicas (SILVEIRA *et al*, 2011) no que diz respeito à sua formação e profissionalização.

Como no atual contexto político importa mais “a expansão quantitativa da escolaridade” e menos “a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano”, temos como resultados uma educação com qualidade empobrecida e um professor nem sempre eficiente diante das elevadas cobranças quanto ao alcance de resultados e aquisição de novas competências práticas para o ensino. Como parte estratégica desta contradição, a própria política acaba vinculando estes resultados negativos ao professor, e, neste caso, sequer menciona que ele é também produto de uma formação desqualificada historicamente (PIMENTA, 2002, p. 41).

Os prejuízos para a formação de professores têm sido diversos. Alguns deles inserem-se nos problemas comuns ao ensino superior e à universidade no Brasil, como o caso da acelerada expansão ocorrida na última década que beneficiou prioritariamente o setor privado e a incorporação pela universidade de um modelo gerencialista mais próximo da realidade do mercado, o que acabou transformando a educação em produto (LIMONTA; MAGALHÃES, 2012).

No caso da formação docente (licenciaturas), de modo mais específico, o que tem sido percebido é um crescente aligeiramento da formação, currículos com o conhecimento fragmentado e uma preocupação maior com as questões de ordem técnica e metodológica (GATTI, 2011). Esta conjuntura se agrava com o fato de encontrarmos hoje uma pequena quantidade de jovens que se interessam pela profissão docente, sendo a sua grande maioria oriunda da classe trabalhadora e que não tiveram

as melhores oportunidades de educação nos níveis de ensino anterior, como mostra o estudo de Gatti e Barretto (2009).

No entanto, é preciso ressaltar que este movimento de valorização de uma concepção de professor aliada à estrutura política e produtiva da ideologia neoliberal não extinguiu a ocorrência de defesas de outras concepções de professor, que estivessem vinculadas a uma base epistemológica de ordem crítica e dialética. No campo acadêmico, as produções do conhecimento sobre o professor que incluem em suas discussões a defesa por uma formação docente balizada pelos princípios de emancipação humana, transformação social e da contra-hegemonia, em alguns espaços, têm sido predominantes. Os dados apresentados por Silveira et al. (2011) em relação ao estudo da produção do conhecimento (dissertações e teses) sobre o professor na região Centro-Oeste¹⁰ do país, por exemplo, evidencia uma ação de resistência, já que uma expressiva porcentagem¹¹ das produções científicas da região mencionada tem compreendido o professor dentro de uma concepção crítica e orientada pelo método materialismo histórico-dialético.

Por outro lado, poderíamos dizer que tal manifestação estaria reforçando a compreensão de que ainda vivemos em um tempo em que há excessos de discursos “redundantes e repetitivos” sobre aquilo que deve ser o professor e que, por sua vez, são traduzidos “numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2011, p. 47). Afinal, pouco temos conseguido avançar na tentativa de superar as propostas de ensino ainda com o foco conservador e tradicional, como também questionar e resistir às orientações advindas das propostas de formação de professores e dos

documentos oficiais que têm orientado a materialização da concepção do professor como prático, pesquisador, individualizado e despolitizado.

Sendo assim, o que estaria faltando no processo de formação docente? Que concepção de professor poderia, de fato, produzir resultados que extrapolem o valor dado às habilidades técnicas para o ensino, em direção a uma docência produtora de novos significados e ações inovadoras a favor da crítica e da produção de uma verdadeira autonomia (intelectual, prática e política)?

Pensando sobre estas questões nos remetemos a um novo movimento paradigmático que vem se evidenciando progressivamente nas produções acadêmicas e literárias. Trata-se de uma orientação epistemológica que tem sido interpretada como parte de um movimento chamado pós-moderno ou pós-crítico que, apesar de ter recebido as mais diferentes interpretações e críticas, a nosso ver, vêm buscando contrapor as ideias educacionais de tradição moderna, sugerindo: a inclusão de uma estrutura integradora para o ensino e o trato com o conhecimento; a valorização da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem; a relativização do poder da ciência; e o reconhecimento da sensibilidade e da afetividade como parte de toda e qualquer atividade humana.

Vale ressaltar que, dentro deste movimento paradigmático, há uma série de classificações de ordem teórica e pedagógica (LIBÂNEO, 2005). Não anunciaremos aqui todas elas, mas consideramos que têm sido responsáveis pela apresentação de novas concepções ligadas não somente ao professor, mas também à sua formação e à sua prática.

Dentro deste universo, destacamos as concepções produzidas por autores da área educacional, ligados especialmente ao campo da formação de professores (CUNHA, 1998; MAGALHÃES, 2009; SOUZA, 2009), preocupados com a atuação docente no contexto de crises, pressões, incertezas e esvaziamento do valor à profissão. O destaque é dado por identificar nestas produções uma intencionalidade em trazer, com maior ênfase para o debate sobre a formação docente, as questões ligadas ao processo de ensino, à didática e os sentidos subjetivos que permeiam a formação e a organização das práticas docentes.

¹⁰ Os dados ora mencionados referem-se à pesquisa desenvolvida pela Redecentro – Rede de pesquisadores sobre o professor (a) da região Centro-Oeste –, que há oito anos vem somando esforços de modo interinstitucional para analisar integralmente as produções acadêmicas sobre o professor (a) desenvolvidas na década de 1999 a 2009 nas instituições (UFG, UFU, UFMT, UFMS, UFT, UNIUBE, UnB) que compõem a região do país mencionada (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

¹¹ Os dados referentes às produções acadêmicas (teses e dissertações) desenvolvidas de 1999 a 2005 compõem a primeira etapa da pesquisa sobre o professor na região Centro-Oeste da Redecentro. Dentro do universo de 360 dissertações de mestrado que foram analisadas 66 foram selecionadas como amostra, e destas 80,3% estão fundamentadas na concepção crítica de professor e 43% ligadas à perspectiva do método materialismo histórico dialético (SOUZA; MAGALHÃES, 2011).

Os autores (Idem) que ora mencionamos são influenciados por teorias holísticas que “têm como característica comum a visão global, total, integral dos fenômenos, o conhecimento em rede, a complexidade, a intersubjetividade [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 54), como é o caso da teoria da complexidade desenvolvida por Morin (1999). Nesse sentido, buscam apresentar críticas, reflexões e experiências com o propósito de construir uma relação do docente com o conhecimento científico que considere as possibilidades de dúvidas, erros, movimentos e ações coletivas e colaborativas (CUNHA, 1998). Tais críticas, reflexões e experiências culminam em práticas de ensino menos fragmentadas, por se perceber a necessidade de inter-relacionamento entre os saberes e se reconhecer a importância de articular posições vistas como antagônicas, tais como corpo e mente, homem e sociedade, sujeito e história (MAGALHÃES, 2009, p. 108).

Esta nova orientação paradigmática conduz para uma postura pedagógica que reconhece, no ato de apreender, a possibilidade de mudança, de transformação, de reorganização, subindo a outro grau de complexidade (SOUZA, 2009). Fato que exige superar a concepção de professor que alia o ato de ensinar à reprodução e à transmissão de conhecimentos, em favor de um professor que possa identificar e considerar o que pensam seus alunos nos processos de aprendizagem, abrindo possibilidades para uma relação de troca e uma discussão permanente e colaborativa durante todo o trabalho. Nesta concepção, propicia-se que o aluno “se assuma como sujeito da aprendizagem, supere o papel historicamente aprendido de passividade e de subserviência à palavra do mestre. Impõe o trabalho com a afetividade, a sensibilidade, as emoções, o corporal” (SOUZA, 2009, p. 146).

Há hoje relatos de experiências ligadas ao paradigma emergente que evidenciam resultados profícuos para a promoção de práticas e concepções inovadoras de professor (cf. MAGALHÃES, 2009; 2011). Por meio delas, percebe-se a urgência de uma concepção que faça com que os professores revisitem suas próprias práticas, não no sentido de aprimorar tecnicamente aquilo que fazem, mas para aproximarem “a teoria da práxis, promovendo uma formação que se contextualiza em ações emancipadoras” (MAGALHÃES, 2009, p. 108). Acredita-se que este seja, hoje, um dos caminhos disponíveis na área educacional e nas produções

acadêmicas que podemos contar para nos direcionar a caminho de uma concepção de professor necessariamente crítica, a fim de romper com o atual estado de inércia, desmotivação e destituição do sentido humano que deve compor a prática educativa.

POR UMA CONCEPÇÃO DE PROFESSOR NECESSARIAMENTE CRÍTICA

Ao finalizar este trabalho destacamos a importância e a necessidade de ampliação de estudos sobre concepções de professor. No atual cenário onde as ideias tendem a ser mutáveis e adaptáveis com fins meramente reprodutivistas, acabamos nos distanciando e por vezes nos isentamos de construir análises mais criteriosas e críticas sobre os diferentes significados de ser professor. Ao contrário, tendemos a assumir posturas e posições que nem sempre coadunam com as verdadeiras necessidades da profissão, por estarmos contaminados pelo “discurso gasoso” das organizações internacionais, que acaba permeando os diferentes espaços e contextos, impedindo também a surgimento de novas formas de compreender a realidade e agir sobre ela (NÓVOA, 2011, p. 47).

Como vimos, hoje temos à nossa disposição um amplo, também diverso, campo de estudo sobre o professor. Nele estão incluídas as diferentes concepções que aqui buscamos retomar, como também outras que aqui não foram destacadas. O fato é que em cada contexto as concepções de educação e professor em alguma medida contribuíram com desenvolvimento do trabalho docente. Portanto, retomar a historicidade desta temática é cada vez mais imprescindível.

Não há como desmerecer todas as contribuições advindas dos diferentes modelos educacionais para o professor. O risco estaria em continuar assumindo posições e concepções que já em outros tempos deixaram suas marcas na pedagogia moderna. Nóvoa (2011, p. 43) faz essa reflexão colocando em questionamento os princípios da Escola Nova que até os dias de hoje demarcam o nosso modelo educacional e influenciam no debate sobre a formação docente. Para o autor, depois de um século envolvidos no credo pedagógico escolanovista, emerge a necessidade de repensarmos os encaminhamentos e as responsabilidades educativas destinadas à escola, como também “reconstruir os sentidos da

profissão docente e do lugar que deve ocupar nas sociedades contemporâneas”.

Deste modo, apontamos para o afastamento do professor da dimensão formativa que prioriza a prática, ou melhor dizendo, “uma ideia de prática imediata que retira dela o complemento balizador da teoria”. Em defesa de uma concepção de professor crítica e construtora de intervenções para a emancipação humana, acreditamos que a reflexão sobre a prática é necessária à medida que auxilia-nos a perceber a ampla dimensão que compõe o universo didático e metodológico do trabalho docente, porém, sozinha é insuficiente (TORRIGLIA, 2005, p. 12).

Somente o conhecimento do campo empírico não pode “dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino e aprendizagem e da formação” (TORRIGLIA, 2005, p. 13). Se discordarmos disso estaremos contribuindo para a manutenção de uma concepção de professor que configura o trabalho docente, apesar de tipicamente imaterial, num formato essencialmente racionalizado e organizado aos moldes da lógica capitalista (SILVA, 2011). Como contraposição a esta estrutura, entendemos que a retomada criteriosa das categorias trabalho e práxis seja fundamental.

Em relação ao trabalho, entendemos que deve ser resgatado seu sentido mais amplo pelos professores, a fim de que reconheçam as ações docentes como produto humano elaborado. E que, por estar imerso em uma relação de trabalho capitalista, pode refletir as marcas ideológicas e culturais desta estrutura, como também as contradições inerentes a ela. Reconhecer que no trabalho docente há ao mesmo tempo a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, em virtude da qual, ao executar a tarefa de construir conhecimentos, seja através do processo de ensino-aprendizagem ou através da pesquisa, explicitam-se as condições sociais que determinam o caráter da exploração, e a falsa consciência pode ceder à consciência mais totalizante (SILVA, 2011, p. 19).

No que diz respeito ao exercício da práxis, entendemos que fundamentalmente urge a retomada da teoria, entendida como basilar para a fundamentação de uma prática que perspetive uma ação crítica e emancipadora. A articulação entre “as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática” (SILVA, 2011, p. 22). Seria então o fundamento

de uma práxis, entendida como atividade material e transformadora, direcionada ao objetivo questionar a realidade, atendendo a uma perspectiva de formação crítica e humanizadora (VÁZQUEZ, 2011).

Acreditamos que os princípios ora mencionados podem fortalecer o trabalho docente dentro de uma concepção crítica, abrindo perspectivas para outra relação com o saber, com o ensino e com o educando. Mas para avançar no sentido de permitir que o próprio professor reconheça sua função, suas possibilidades, sua identidade e a necessidade de superar o mal-estar que permeia sua profissão, faz-se necessário considerar no seu processo formativo outros elementos que vêm sendo historicamente excluídos deste processo como, o desenvolvimento pessoal, a subjetividade e a histórica de vida. Fazendo com que estas dimensões, integradas no trabalho cotidiano, sejam incluídas “como parte essencial da definição de cada um como professor/a” (NÓVOA, 1999, p. 18).

Talvez assim, tenhamos condições de vislumbrar práticas mais inovadoras na relação ensino-aprendizagem, e professores mais comprometidos com as destinações conceituais e políticas para sua formação. Deste modo, estaríamos em busca de construir o reconhecimento e a autoridade docente, que na visão de Contreras (2003) depende do professor se reconhecer como autor, estabelecer uma relação de diálogo e ter a confiança para dizer sua verdade, falando por si mesmo e encontrando novas formas para viver e compreender o mundo.

Esperamos que o contínuo mapeamento das concepções de professor relacionadas ao campo da política e da produção do conhecimento se constitua enquanto parte do cotidiano educativo e formativo dos professores. E que este possa ser tratado como forma estratégica para resistir e romper com a lógica consensualista que permeia os discursos da sociedade capitalista.

Referências:

AGUIAR, Marcia Angela da S. A formação dos profissionais da educação no conteúdo atual do PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. 2.ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 263-284.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n. 2, mai./ago. 2007.

ALVES, Wanderson Ferreira; CUNHA, Daisy Moreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. In: 34ª Reunião da ANPEd. 2011. Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2010. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf.volume3.pdf>>. Acesso em: 04 ago. de 2012.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2010.

_____. As políticas de formação de professores e a identidade Unitas Multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (Orgs.). **Formar professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia: PUC-GO, 2011.

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

_____. La didáctica y la autorización del professorado. In: MATIAS, Sandramara; TIBALLI, Elianda Arantes. **Anais**. XI Endipe – Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Goiânia: DP & A, 2003. p. 11-32.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998. p. 17-46.

DELORS, Jacques. **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 83, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GATTI, Bernadete A. Questão docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. (Orgs.). **Políticas públicas de educação na América Latina: Lições aprendidas e**

desafios. São Paulo: Autores Associados, 2011. p. 303-324.

GATTI, Bernadete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de pesquisa. Brasília: UNESCO, 2009.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p. 129-149.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1994.

_____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: Libâneo, José Carlos; Santos, Akiko. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 1. ed. v. 1. Campinas: Alínea, 2005

LIMONTA, Sandra Valéria; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. **Intermeio**. v. 17, 2012.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente: cenários e propostas**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2009. p. 107-125.

_____. A atitude transdisciplinar promovendo novos roteiros para a (trans)formação docente. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Professores e professoras: formação, poíesis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2011. p. 177-195.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 107, mai./ago. 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XXII, nº 74, abr. 2001.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA_VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21-34.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v. 25, n. 1. p. 11-20, 1999.

_____. **O regresso dos professores**. Educa. Lisboa: Portugal, 2011.

PAULO NETTO, José. **O que é Marxismo**. São Paulo: Brasiliense. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993. p.33-153.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

_____. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Orgs.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 33-53.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. In: 34ª Reunião Anual Anped - Educação e Justiça Social. 2011. Natal. **Anais**. Natal: Anped, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A concepção de pesquisa: uma leitura com base nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.).

Formação e profissão docente: cenários e propostas. Goiânia: Editora da PUC Goiás. 2009. p. 179-195.

_____. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 17, n. 32, 2011.

SILVEIRA et al. Concepções de professores predominantes nas pesquisas sobre professores (as). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Pesquisa sobre professores(as)**: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p.69-86.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; GUIMARÃES, Valter Soares. A produção acadêmica do centro-oeste sobre o professor: encaminhamentos de um estudo interinstitucional. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: 2008.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: inovações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**: cenários e propostas. Goiânia: Ed. da PUC-Goiás, 2009. p. 129-150.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). **Pesquisa sobre professores(as)**: métodos, tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. **Anais da 28ª Reunião da Anped**. 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/runioes/28/gt08.htm>. Acesso em: 05/04/2012

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

ZEICKNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. Pereira (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.