



CONTRIBUIÇÕES DE GIROUX, TARDIF E CONTRERAS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CONTRIBUTIONS OF GIROUX, TARDIF AND CONTRERAS TO THINK TRAINING OF TEACHERS

CONTRIBUCIONES DE GIROUX, TARDIF Y CONTRERAS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Juliana Gaspar Colombo Bonfante¹

Monica Bez Batti Bett²

Ricardo Luiz de Bittencourt³

Resumo: Entre os séculos XX e XXI, a formulação de políticas públicas em educação, as pesquisas acadêmicas e as discussões teóricas propostas por pensadores que discutem questões educacionais apontam para necessidade de mudanças acentuadas tanto na formação, quanto na profissionalização docente. Este artigo discute as perspectivas atuais de formação de professores. Explicitam-se os estudos de Giroux (1987), Tardif (2002) e Contreras (2002), dentre outros que questionam o cenário atual e propõem discussões que contribuem para mudanças nos processos formativos dos professores.

Palavras chave: Formação de professores. Universidade. Saberes docentes. Profissionalização. Autonomia.

Abstract: Between the twentieth and twenty-first centuries, the formulation of public policies in education, academic research and theoretical discussions proposed by thinkers who discuss educational issues point to the need for major changes in both teacher training and professionalisation. This article discusses the current perspectives of teacher education. The studies of Giroux (1987), Tardif (2002) and Contreras (2002), among others, question the current scenario and propose discussions that contribute to changes in teachers' training processes.

Key words: Teacher training. University. Teacher knowledge. Professionalism. Autonomy.

Resumen: Entre los siglos XX y XXI, la formulación de políticas públicas en educación, las investigaciones académicas y las discusiones teóricas propuestas por pensadores que discuten cuestiones educativas apuntan a la necesidad de cambios acentuados tanto en la formación, como en la profesionalización docente. Este artículo discute las perspectivas actuales de formación de profesores. Se explicitan los estudios de Giroux (1987), Tardif (2002) y Contreras (2002), entre otros que cuestionan el escenario actual y proponen discusiones que contribuyen a cambios en los procesos formativos de los profesores.

Palabras-clave: Formación de profesores. Universidad. Saberes docentes. Profesionalización. Autonomía.

Envio 29/12/2018

Revisão 11/03/2018

Aceite 25/03/2018

¹ Graduada em Pedagogia - pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Mestranda do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da UNESC. E-mail: jugcolombo@hotmail.com

² Graduada em Pedagogia - pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Mestranda do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da UNESC. E-mail: monicabbatti@gmail.com

³ Professor do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da UNESC. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRGS. E-mail: rlb@unes.net

Introdução

A formação e a profissionalização docente no contexto atual, enfrenta muitos desafios nos campos epistemológicos, políticos e profissionais. A universidade responsável direta pela formação do profissional da educação vem sofrendo a influência do estado, que tem intensificado as políticas de controle, atrelando a formação do professor ao processo de racionalidade técnica, levando a proletarização do professor que se caracteriza pela perda de sua qualificação para planejar, analisar, atuar e avaliar e do controle sobre seu processo de trabalho, o que o torna refém do controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência.

Neste sentido a profissão docente encontra-se sob a tensão de dois processos antagônicos: a profissionalização e a proletarização. Segundo Giroux (1987), os docentes caminham aceleradamente rumo à proletarização, devido ao deslocamento dos cientistas sociais universitários do âmbito da reforma social para funções ligadas a especialistas e conselheiros de políticas oficiais: a superioridade da racionalidade técnica e econômica na gestão escolar e a padronização do conhecimento, e a desvalorização do trabalho intelectual crítico a favor de questões de ordem prática.

Portanto, é fundamental repensar a formação e a profissionalização docente, reconhecendo suas competências intelectuais, que vão além de suas habilidades e técnicas, bem como a autonomia que se desenvolve na prática. As concepções teóricas de Giroux (1987), Tardif (2002) e Contreras (2002) oferecem possibilidades para que os professores possam romper com essa falta de autonomia e de profissionalização, buscando alternativas de superar o controle do estado e construir ao longo de sua carreira profissional uma prática crítica, transformadora e reflexiva. O ser/estar professor é um processo em construção, realizado ao longo de toda história/trajetória desse profissional, o qual é adquirido, conforme Tardif (2002), “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”.

Para os fins específicos, o presente artigo está subdividido nas seguintes seções: Universidade e formação de professores, apontamentos teóricos; Racionalidade técnica, burocratização e proletarização do professor; Saberes docentes necessários para a formação do professor enquanto intelectual reflexivo e transformador. Por fim as considerações finais.

Universidade e formação de professores, apontamentos teóricos

Nesta seção, pretende-se apresentar alguns apontamentos teóricos sobre a formação de professores, destacando o papel da universidade como preponderante na formação de professores de todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive para a educação superior, enfatizando assim a sua importância, diante de tal função. Chauí (2003, p. 5) afirma que “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Nasce com certos interesses em determinado momento e circunstâncias sociais com diferentes, posturas, opiniões, atitudes, conflitos de projetos, divisões, disputas de interesses de classes, contradições e visões de mundo que muitas vezes se apresentam contrastantes ou paradoxais.

As circunstâncias históricas sociais fizeram com que a universidade assumisse atribuições diferenciadas, dadas às dimensões econômicas, políticas, pedagógicas e científicas sem romper radicalmente com os processos de conformação e articulação com os interesses sociais dominantes de cada época histórica. A universidade moderna está cada vez mais influenciada pela sociedade em que está inserida.

Essa indissociabilidade entre universidade e sociedade é o que justifica o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, tendo como um dos princípios a diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p. 5).

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber [...], sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica (Chauí, 2003, p. 5), uma instituição guiada pelo conhecimento. É nesse contexto que ela se apresenta como uma importante instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações sociais, econômicas e políticas, e como instituição social de cunho republicano e democrático, a relação entre universidade e Estado também não pode ser tomada como relação de exterioridade, pois

o caráter republicano e democrático da universidade é determinado pela presença ou ausência da prática republicana e democrática no Estado (Chauí, 2003, p. 6).

A constituição da universidade pública moderna é um marco na história do estado moderno e das nações contemporâneas, pois ao mesmo tempo em que a universidade é influenciada pela sociedade ela também age sobre a sociedade, e, mesmo sendo controlada pelo estado, atua refletindo e contribuindo com modificações, por meio de seus intelectuais e cientistas em geral, acerca dos interesses decorrentes da relação do estado com a sociedade em cada época.

Na década de 1990, impulsionados pelos sistemas capitalistas, os movimentos de reforma da educação difundiram-se por todo o país, tornando a universidade refém das próprias condições estruturais impostas pelo modelo social, passando a assumir novas características de funcionamento. A universidade dentro dessa nova configuração social passa a ser regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, vêm apresentando certa instabilidade quanto os meios e aos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está fragmentada em micro organizações que ocupam seus docentes e estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (Chauí, 2003).

As transformações por quais passam a universidade no momento histórico-social atual, não se limita apenas em participar do desenvolvimento e da produção das ciências e de novas tecnologias direcionadas ao mercado, mas também em participar da formação acadêmica e profissional dos sujeitos envolvidos nas práticas sociais em diferentes áreas do saber humano. Dentre elas destaca-se o campo educacional que, muitas vezes, se traduz em espaço de reflexão, disputa e de conflito quanto ao próprio papel crítico e social da universidade.

Tendo como referência a década de 90, analisando a situação das universidades públicas brasileiras e os projetos de formação docente, o que se constata é que existem interesses determinantes no âmbito da formação acadêmica e profissional. Observa-se que ideia de universidade como uma instituição pública, científica, cultural e social, foi substituída pelo modelo de organização empresarial, produtivista, claramente voltado para interesses corporativos, articulados às necessidades de mercado e do modo de desenvolvimento produtivo e tecnológico do capitalismo globalizado (Chauí, 2003).

É visível a forma como o processo produtivo da sociedade capitalista condiciona o trabalho desenvolvido nas universidades impondo modelos profissionais e pedagógicos voltados aos interesses do mercado, transferindo a educação da esfera pública para a esfera do mercado. O meio universitário é marcado nesse contexto pela fragilidade e vulnerabilidade diante do processo de reestruturação das forças produtivas, da globalização econômica e da política neoliberal que atua diretamente na condução doutrinária dos interesses do mercado e na reconfiguração do papel do estado e da função social da universidade.

O discurso neoliberal desloca o eixo da lógica do Estado para a lógica do mercado, sustentando as teses de um Estado mínimo. O Estado minimizado para as políticas sociais e não para os interesses do capital, repassa aos usuários os custos das políticas sociais. As políticas educacionais dentro deste contexto estão voltadas para responder ao padrão de qualidade exigido pela globalização da economia. Neste sentido, o cidadão sob a lógica do mercado, é visto como cliente. Segundo Pimenta (1998, p. 183) é importante valorizar o cidadão como principal consumidor dos serviços públicos e adotar pesquisas de satisfação de usuários como parâmetros para avaliação de desempenho no setor público. Assim o cidadão torna-se cliente e consumidor dos serviços prestados pelo Estado.

Diante das transformações ocorridas no campo educacional provocadas pela globalização da economia e a reestruturação produtiva do capital, faz-se necessário analisar as políticas públicas voltadas ao setor educacional que estão atreladas aos interesses do capital e a ideia de educação formal como negócio e não como bem social. A educação adquire uma nova representação, transformando-se em mercantilização, em detrimento a função de humanização, de socialização e de emancipação humana.

A proposta do neoliberalismo é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor, com uma nova roupagem. [...] visando medidas práticas, efetivas, que leve a resultados concretos, com um claro sentido de treinamento, privilegiando, no processo pedagógico, o “como fazer”. Prevê um aligeiramento na formação dos educadores, o que implica na reestruturação curricular dos cursos de graduação para se adequar a essa perspectiva.

De acordo com Corsetti et al (2004), a política educacional neoliberal para a formação de professores se caracteriza por uma formação docente genérica, superficial e pragmática, preocupada mais com o “saber fazer” do que com o “ensinar a pensar”, valorizando o

conhecimento técnico e utilitário. Há nesta proposta uma autêntica divisão entre a atividade prática e a teórica, uma vez que o professor é induzido, mesmo que inconscientemente, a aceitar e a aplicar, em sala de aula, os conhecimentos produzidos por técnicos muitas vezes desvinculados da realidade escolar.

Contreras (2002) afirma que os conceitos chaves que explicam o processo de racionalização do trabalho são:

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

O professor, formado por meio de um currículo fragmentado, pensado e elaborado por técnicos num curto espaço de tempo, perde a capacidade para teorizar sobre a sua ação, ou seja, refletir sobre a práxis pedagógica, levando a proletarização do seu trabalho docente, que é potencializado pela burocratização, reafirmando a separação entre concepção e execução que transferida do processo produtivo para a educação também conduz o professor a ser um mero executor de atividades desenvolvidas por burocratas, semelhante ao trabalhador de outros setores da sociedade.

Tardif (2002) reconhece a necessidade de mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores. Para esse autor, em primeiro lugar, deve-se “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento [...], que deveriam ter direito de dizer algo a respeito da sua própria formação profissional” (Tardif, 2002, p. 240). O professor ao se reconhecer como sujeito do conhecimento, que tem competências, saberes para trabalhar com alunos, ministrar aulas e administrar seus compromissos, também pode participar da organização e do controle da sua formação.

Uma segunda observação realizada por Tardif (2002) refere-se aos conhecimentos dos professores em seu trabalho e no seu vínculo com os conhecimentos abordados nos cursos de formação. É estranho que a formação de professores tenha sido e seja composta de conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais, pois [...] “essas teorias são muitas vezes pregadas

por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas” (Tardif, 2002, p. 241).

Uma terceira consideração de Tardif (2002) reflete a forte organização disciplinar (especializada e fragmentada) que ainda rege os cursos de formação. Há um distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes já utilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano. O currículo para a formação docente deve ser elaborado levando-se em conta as realidades em que atuam os educadores, entendendo-os como seres históricos e sociais. Os professores são portadores de saberes plurais e heterogêneos, que se articulam e se mobilizam durante sua formação e prática pedagógica, constituindo-se professores ao longo de sua trajetória profissional.

Racionalidade técnica, burocratização e proletarização do professor

Atualmente muitos estudiosos têm discutido sobre a formação de professores, objetivando encontrar caminhos que levem a valorização profissional, melhoria nas condições de trabalho e qualidade nos cursos de formação inicial e continuada. Embora muitas mudanças já tenham ocorrido neste sentido, é necessário superar a racionalidade técnica enraizada na cultura docente, o que colabora para um processo de proletarização e burocratização de seu trabalho.

Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica. De acordo com Contreras (2002), a ideia básica de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. O professor é concebido como técnico, e sua atividade profissional como aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas, ou seja, dirigida por uma racionalidade técnica. Desta maneira, toda a sua formação é construída por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnica), em que suas atividades são direcionadas a aplicação de teorias e técnicas.

Na concepção de Giroux (1987):

As racionalidades tecnocráticas e instrumentais também operam dentro do próprio campo de ensino, e desempenham um papel cada vez maior na redução da autonomia do professor com respeito ao desenvolvimento e planejamento curricular e o julgamento e implementação de instrução em sala de aula. Isto é bastante evidente na proliferação do que se tem chamado pacotes curriculares (Giroux 1987, p. 160).

Dessa forma, “os professores são reduzidos ao papel de técnicos obedientes, executando os preceitos do programa curricular”, e “as escolas são simplesmente locais de instrução” e de treinamento, “destinados a passar para o estudante uma “cultura” e um conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade”, como discorre Giroux (1987). Os professores precisam ter autonomia na elaboração de seu planejamento para colocar em prática o que aprenderam seja nos cursos de formação ou ao longo de sua carreira profissional, fazendo com que as aulas sejam mais dinâmicas e baseadas no contexto em que o aluno está inserido, partindo da realidade, visando a transformação do pensamento e da prática social.

Segundo Giroux (1987), os docentes caminham aceleradamente rumo a proletarização, devido ao deslocamento dos cientistas sociais universitários do âmbito da reforma social para funções ligadas a especialistas e conselheiros de políticas oficiais: a superioridade da racionalidade técnica e econômica na gestão escolar, a padronização do conhecimento e a desvalorização do trabalho intelectual crítico a favor de questões de ordem prática. Em consequência, a proletarização a favor da racionalidade técnica, converge para a discriminação da concepção e da execução, padronização das tarefas, simplificação da aquisição da força de trabalho e a intensificação do trabalho de professores, na lógica da racionalidade técnica.

Contreras (2002) relaciona o tema proletarização docente a uma perspectiva de que o trabalho docente vem perdendo significativamente uma série de qualidades, sendo a principal delas: a autonomia. Se em outras épocas, o professor tinha grande autonomia na construção de seu planejamento didático, podendo inovar constantemente sua prática diária, hoje ele é um mero reproduzidor de currículos pedagógicos, os chamados “pacotes curriculares”, totalmente desconectados da realidade e que, não obstante, são elaborados por indivíduos que desconhecem completamente o cotidiano em sala de aula.

A proletarização desmistifica as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, resultando na perda de seu status



social. Ao mesmo tempo, determina a construção de sua nova identidade social, isto é, a de um profissional submetido às mesmas contradições socioeconômicas que afetam a existência material dos trabalhadores manuais, mas cujo ofício não se identifica com o deles.

Tardif (2002) enfatiza que a formação de professores deve conceder a eles o direito de manifestar-se sobre a sua formação profissional e se basear nos conhecimentos específicos de sua profissão com espaço e tempo para que possa agir com autonomia e com competência.

Atualmente, devido a burocratização do sistema educacional, os professores se vêem alienados a uma série de questões que atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho e muitas vezes fazem com que o principal fique distanciado do aluno: o conhecimento. Por ter que cumprir determinadas regras impostas pela burocratização do ensino, o professor acaba deixando de se preocupar com o que realmente é importante para o aluno e passa a fazer uma série de questões burocráticas que poderiam ser efetivadas por outras pessoas a fim de que o docente tivesse tempo e autonomia para se dedicar ao ensino e aprendizagem do educando. Não queremos dizer com isso que os registros, dos mais diversos tipos não são importantes no trabalho docente, mas a centralidade burocrática secundariza aquilo que deveria ser o central: a formação humana.

87

Os professores precisam compreender a sua importância para a formação dos educandos e tentar superar todas as barreiras que são impostas diariamente no seu trabalho: a racionalidade técnica, a burocratização e da proletarização docente. Porém, isso só será possível se nos tornarmos professores intelectuais reflexivos e transformadores na busca de uma educação com qualidade que se preocupe com a formação do educando.

Saberes docentes necessários para a formação do professor enquanto intelectual reflexivo e transformador

Nesta seção são apresentadas as contribuições de Giroux, Tardif e Contreras a respeito dos saberes necessários a formação do professor enquanto intelectual reflexivo e transformador. No final do século XX, novos termos começaram a fazer parte das pesquisas referentes à formação de professores. Expressões como: epistemologia, teoria e prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor- pesquisador, intelectuais transformadores, saberes docentes, conhecimentos, habilidades e competências passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área. Nos países anglo-saxônicos, os estudos sobre os saberes dos docentes ganham

visibilidade, a partir dos anos 1980, com o movimento mais amplo de profissionalização do magistério (Alves, 2007).

O movimento de profissionalização tem como características o fortalecimento da formação docente, por meio da elevação da qualificação do profissional da educação, ao nível superior, a transformação do ensino e da carreira, elevação dos salários e o status profissional. Pesquisadores e profissionais da área vêm buscando encontrar alternativas e sugerir caminhos que levem a um processo de valorização profissional. “Uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo uma das mais polêmicas é de sua condição de profissional [...] e de autonomia profissional, enquanto qualidade do ofício docente” (Contreras, 2002, p. 35)

O ensino, enquanto um ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, já que a docência define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade. Diante das transformações tecnológicas e da produção intensa de conhecimentos no contexto atual, a preocupação em busca do aprimoramento profissional deve ser uma constante por parte do professor, reconhecendo-se como um profissional reflexivo e não um mero reproduzidor de conteúdo dos currículos oficiais, um técnico sem voz, sem formação adequada e submetido a um processo de proletarização, mas sim um profissional que questiona e reflete sobre sua prática, sobre o que faz e porquê faz, buscando sempre o aprimoramento de sua prática pedagógica, como intelectual transformador comprometido politicamente com a democratização do ensino e da sociedade.

Contreras (2002) ao referir-se a essa questão enfatiza que:

Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho (Contreras, 2002, p. 135).

De acordo com Contreras (2002), Schön critica o paradigma atual de formação profissional, que além de não possibilitar uma formação reflexiva para o enfrentamento das diversas situações da vida real, também gera uma crise de confiança nos profissionais por parte da sociedade. A formação do professor por meio da prática reflexiva visa à consolidação da



autonomia profissional, o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de refletir, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias modelos que lhes são exteriores. Consequentemente espera-se que o professor reflexivo seja capaz de atuar de uma forma mais autônoma, inteligente, flexível, buscando construir e reconstruir conhecimentos. Valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento e esta, se realiza por meio da reflexão, análise e problematização.

Neste sentido, trona-se inerente a formação do profissional reflexivo o desenvolvimento da habilidade de refletir sobre a própria prática, para muito além do domínio dos conhecimentos teóricos e das habilidades técnicas, uma ação voltada para uma visão do todo, a qual passa a ser possível a partir de questionamentos sobre a autonomia e o profissionalismo do professor que independente do controle administrativo e das regulações burocráticas do Estado, assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

A reflexão sobre as situações reais práticas são um meio para o profissional se sentir capaz de enfrentar as situações diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracterizam. Contreras (2002) argumenta que ao analisar a prática profissional, Schön associa aos conhecimentos e as técnicas dos bons profissionais uma competência artística, traduzida em um profissionalismo eficiente, um saber-fazer, que lhes permite agir no indeterminado e assenta num conhecimento oculto que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não haja pensamento prévio, completando o conhecimento científico e técnico que também dominam. É neste contexto que surgem na obra de Schön noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão. São elas: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Pimenta (2002) referindo ao pensamento de Contreras (2002) acrescenta a importância da dimensão teórica na formação do professor, bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que se atua e da apreensão crítica da realidade social mais ampla.

Giroux (1997), como crítico cultural e um dos teóricos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos é conhecido por seu trabalho pioneiro no ensino público, argumenta que

uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como “intelectuais transformadores”:

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

Giroux (1997) proporciona uma consistente exposição da discussão de uma pedagogia crítica, destacando as escolas públicas, enquanto espaços políticos e culturais, nas quais, o professor é visto como personagem principal do processo de democratização e transformação do ensino. Portanto, é função do professor refletir sobre sua atividade, como forma de trabalho intelectual, visando à superação da racionalidade técnica compreendendo a tarefa educativa como condicionada por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, reconhecendo as escolas como:

[...] lugares que representam formas de conhecimentos, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla e como tal, servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimentos, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes [...]. Em resumo, as escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros (Giroux, 1997, p. 162).

Uma condição para compreender o professor como intelectual transformador é segundo Giroux (1997) “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”. Isto significa inserir a educação na esfera política, afirmando que a escolarização representa tanto uma disputa por significado, como uma luta a respeito de relações de poder, a escolarização, a reflexão crítica e a ação tornam-se parte fundamental de um projeto social para ajudar os alunos

a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios.

Tornar o pedagógico mais político, aderir à escola como campo político, composta pela tensão de poderes, inserindo assim a escolarização diretamente na esfera política democrática. Nessa perspectiva, a reflexão e a ação crítica fazem parte do projeto social fundamental, para estimular os estudantes a desenvolverem uma crença permanente na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais e ainda, humanizarem-se mais como parte dessa luta. Já o tornar o político mais pedagógico, representa a utilização de métodos pedagógicos que incluam interesses políticos, de essência emancipatória. O que propõe, o tratamento de estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problematizado e significativo, utilizando o diálogo crítico e a argumentação, em vista de um mundo qualitativamente melhor para todos.

Tardif (2002) enfatiza que o saber docente é composto por diversos saberes provenientes de diferentes fontes. Entre esses saberes podemos citar: o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da formação profissional, o saber experiencial e o saber cultural herdado de sua trajetória de vida. Deste modo, o saber docente se compõe de vários saberes vivenciados pelos professores e o modo de integração desses saberes a prática profissional acontece na maioria das vezes por processos de socialização.

O processo de formação que o professor passa no decorrer de sua trajetória profissional é muito importante, porém ele precisa estar ciente de que a teoria é diferente da prática, e que só depende dele ser um bom professor ou não, pois é na prática diária em sala de aula que ele poderá transformar o ensino em algo prazeroso e significativo para o estudante. Barreiras e dificuldades que impedem o trabalho na escola o professor encontrará todos os dias, mas apesar disso ele deve ser a pessoa que ensinará os estudantes a serem agentes críticos na sociedade e buscar por melhorias visando o bem estar de todos.

Conclusão

É sempre um desafio refletir sobre a formação de professores no Brasil. Alguns aspectos chamam atenção, entre esses aspectos, refere-se à função social da universidade na formação docente, a ausência de participação dos profissionais nas decisões referentes ao currículo e as condições objetivas de trabalho docente, colocando-o numa posição de expectador passivo.



Neste artigo foram elencados alguns pontos considerados como essenciais para a discussão sobre a formação docente, recorrendo a ideia de três teóricos que trazem uma excelente contribuição ao debate: Giroux (1987), Tardif (2002) e Contreras (2002), ambos com a produção de trabalhos bastante consultados por interessados no estudo da temática. Nesse sentido, considera-se fundamental estabelecer um diálogo com as teorias produzidas por esses teóricos, avaliando-as, buscando alternativas que venham contribuir com a resolução dos desafios enfrentados tanto na formação inicial do professor, quanto na sua atuação profissional.

Giroux (1987) defende a tese de que o professor é um intelectual crítico-transformador e deve educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos na sociedade. Essa ideia corrobora com a tese defendida por Tardif (2002), de que os professores devem ser considerados sujeitos do próprio conhecimento e colaboradores diretos nas concepções sobre o ensino. Para isso, é necessário considerar o professor um sujeito que possui significados e conhecimentos sobre o saber-fazer de sua atividade. Contreras (2002) evidencia o papel da reflexão crítica enquanto postura que permite aos professores analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham, contribuindo para que possam avançar num processo de transformação da prática pedagógica, pela tomada de consciência sobre os valores e ideologias implícitas em sua ação e a eliminação da racionalidade e da injustiça existentes nas instituições em que trabalham.

92

Os autores em suas concepções teóricas enfatizam que o professor precisa reconhecer criticamente as dificuldades que enfrenta tanto em sua formação quanto sua atuação profissional, para a partir daí buscar uma formação profissional adequada, apropriando-se do conhecimento sistematizado que foi elaborado ao longo da história humana, engajando-se socialmente na busca de condições para uma educação com qualidade, por meio de uma formação e atuação reflexiva e transformadora.

Considera-se que a formação docente, dever ser concebida por meio da reflexão, da pesquisa e da transformação social voltada para a construção da profissionalização de práticas coerentes e responsáveis que promovam o real exercício de cidadania e democratização do ensino, como afirma Giroux em sua concepção teórica sobre o Intelectual Transformador. Ou seja, um profissional voltado para uma postura de reflexão e de pesquisa desenvolvendo uma

prática docente mais crítica, criativa e democrática que visa à formação do cidadão crítico e ativo, focada na transformação social, contra os princípios dominantes.

Referências

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em 09/11/2017.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, set./out./nov./dez., p. 5-15, 2003.

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

CORSETTI, B. et al (Org.). **Ensino de história e educação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Ed. Cortez, 1987. 104 p.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. 270 p.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: 32, p. 173 – 199, set/out. 1998.

SOARES, S. D. M. **Paulo Freire e Henry Giroux**: diálogos sobre o currículo para a emancipação. Disponível em: colóquio.paulofreire.org.br/participação/index.php/colóquio/viiiicolóquio/paper/viewFile/243/446. Acesso em 09/11/2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.