



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

## Prefácio

Vinício de Macedo Santos

**Como citar:** SANTOS, Vinício de Macedo. Prefácio. *In*: PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Políticas para a formação de professores da educação básica:** modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 11-16.  
DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-774-6.p11-16>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

## PREFÁCIO

*Vinício de Macedo SANTOS*

Quando falamos em políticas de formação de professores da educação básica é necessário que se diga a qual professor e a qual formação nos referimos, para que sejam examinadas as políticas educacionais empreendidas pelo poder público e pela universidade para a formação de professores vendo em que medida elas são satisfatórias ou quais outras políticas são necessárias. Embora a atenção dos educadores e gestores da educação tenha incidido sobre esses aspectos, no decorrer do tempo, é especialmente importante olhar para eles no contexto pós – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e no exato momento em que, amparado nessa mesma lei, vigora o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). LDB e PNE são marcos institucionais cujos princípios e metas, em ampla escala, estão identificados com aspirações de professores e dos seus formadores. Não se pode dizer o mesmo das estratégias previstas para a realização das metas do PNE, pois é sobre elas que ocorrem diferentes interpretações e se definem prioridades, são território de tensões e disputas na definição e execução de políticas que afetam as condições de trabalho, a vida e os processos de formação dos professores.

A importância desse olhar no presente é porque, em primeiro lugar, tanto o papel do professor e sua prática docente, quanto o da sua

formação, são elementos dinâmicos, com significados construídos e ajustados em função de mudanças e injunções sociais. Em segundo lugar porque, como nas duas últimas décadas, nunca se falou tanto no professor, nos seus saberes e na sua formação. Nunca o professor, a sua formação e a sua prática foram tão valorizados pelas pesquisas nas universidades. Em contrapartida, as aspirações de professores e alunos nunca foram tão expostas e tão contrariadas publicamente por aqueles que têm o dever e a responsabilidade de assegurar a oferta de uma educação pública de qualidade aos cidadãos e as condições necessárias para isso. Nunca, como agora, as condições de trabalho, a dignidade e o lugar do professor na sociedade foram tão afrontados como confirmado pelos movimentos recentes de estudantes e professores em vários estados e pelas desmesuradas reações a esses movimentos, bem como a ostensiva indiferença do poder público aos clamores em defesa da qualidade da educação pública esse é um aparente paradoxo.

A conjugação da lógica de estado mínimo no aspecto do financiamento e da gestão da educação e a implementação de políticas educacionais como as de currículo (a Base Nacional Comum Curricular é a mais recente), de avaliação, dos materiais e recursos didáticos e ainda as diretrizes para a formação docente concebidas sob o signo da *performatividade*<sup>1</sup> afetam diretamente as escolas, os professores, os alunos e a relação entre o professor e aluno.

A lógica referida tem tido o efeito perverso de excluir o professor dos processos de tomada de decisões, abolindo da sua prática docente e da sua formação elementos que lhes são intrínsecos como o são sua autonomia e autoridade necessárias ao exercício da docência. Ambas, formação e prática docentes, têm os seus fins e natureza desfigurados ficando submetidas aos propósitos dessas políticas. O que significa, em outras palavras, fragmentar a ação formativa da docência e a própria prática docente, por exemplo, reduzindo o currículo a uma matriz de habilidades utilizadas em processos de avaliação em larga escala do desempenho do aluno em conteúdos meramente disciplinares. Atrelar a formação e a prática docentes a um ritual em que qualidade e alta performance do aluno sejam sinônimos é procurar restringir o saber do professor a um conjunto de objetivos dis-

---

<sup>1</sup> Para Ball (2010, conforme sintetizado por Candau, 2013), a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle para garantir a aquisição de determinadas competências, resultados e desempenhos esperados.

ciplinares desarticulados, vistos em si mesmos, pensados e definidos por terceiros. Em síntese, o efeito disso é alienar o professor em relação ao seu próprio saber e à condição docente.

Tenti Fanfani (2005) considera a expressão condição docente útil para denominar um “estado” do processo de construção social do ofício docente. Por serem, os professores, sujeitos capazes de dar um significado ao que são e ao que fazem (SANTOS, 2016). Para Teixeira (2007) condição docente é a situação na qual um sujeito se torna professor, que se funda na relação social entre docente e discente em que um não existe sem o outro e ambos se constituem, se criam e recriam a partir do outro. Trata-se, para a autora, de uma relação mediada pelo conhecimento.

Uma relação cujo sentido e dinâmicas nos remetem aos processos de formação humana que se compõem das possibilidades do aprender e do ensinar, do transmitir e do apropriar-se dos conhecimentos e saberes existentes, sejam eles dos campos disciplinares ou outros tipos de conhecimentos e saberes socialmente produzidos, selecionados e distribuídos. (TEIXEIRA, 2007, p. 431).

Sendo assim, o professor não pode se privar de pensar, decidir, mobilizar concepções, fazer escolhas de percursos, de programas, de propostas curriculares que orientem sua prática na sala de aula.

Nesse sentido, a docência está implicada com os processos de formação humana, nos quais os conhecimentos científicos têm importância, sem que a esgotem, visto sua insuficiência diante das potencialidades e dimensões da vida humana a serem desenvolvidas. (TEIXEIRA, 2007, p. 432).

Em matéria de políticas de formação de professores, por um lado a universidade é devedora de alternativas de formação que transcendam modelos disciplinares fechados, por outro lado da parte do Estado brasileiro, há uma omissão histórica em relação ao oferecimento de políticas públicas que tenham como foco o professor em formação inicial ou continuada com vistas a restituir-lhe seu papel de sujeito capaz de compreender sua função social, de tomar decisões relativas à gestão da sala de aula e assegurar sua permanência na profissão.

Na longa estiagem de políticas públicas voltadas para a formação docente, precisa ser destacada a promissora e breve experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), política pública do governo federal inédita e de amplo impacto nos processos de formação inicial e continuada, que trouxe ao país a possibilidade de efetivar a articulação entre universidade e a escola básica numa mesma política de formação, proporcionando aos futuros professores, aos professores e aos formadores de professores a experiência de uma ação conjunta capaz de transformar as relações e o cotidiano das diferentes instituições envolvidas no programa, ressignificando a prática de formação docente. Sujeito às dificuldades recentes da conjuntura política e econômica do país o PIBID, que teve como foco o futuro professor e sua formação, deixará de ter essa prioridade e, abdicando do seu princípio orientador, será ajustado às metas voltadas para “beneficiar” os indicadores de desempenho escolar dos alunos em escolas consideradas prioritárias com base no IDEB. A experiência com o PIBID mostra a possibilidade efetiva de serem formuladas outras políticas de formação centradas no professor que possam superar suas dificuldades e limitações, mas mostra também que o tempo e os recursos necessários para a sua viabilização entram em choque com outras políticas traçadas a partir do PNE, aparentemente menos onerosas e que tendem a esvaziar as atribuições do professor e a qualidade da sua formação.

*Políticas para a formação de professores da educação básica: modelos em disputa* é uma obra que reúne conceitos construídos e amalhados para (re)significar o que é ser professor, qual formação e quais modos de formação o constituem na contemporaneidade. O livro é uma obra plural pois traz um conjunto diverso de autores-atores mergulhados no exercício do ofício de pensar, formular e vivenciar processos e políticas de formação de professores, em contextos diversos, especialmente nas universidades e escolas brasileiras. Mas também nas portuguesas e por extensão nas europeias dado que, neste último caso, marcos legais e reformas educacionais orientam, fixam e unificam modelos de formação visando o que consideram ser um padrão de qualidade da formação do cidadão europeu. De comum entre os diferentes textos desses autores-atores, há o reconhecimento de um tipo e lugar prestigiado do professor e da sua formação, por assim dizer, universal. Falam de um vir a ser docente, da sua formação e profissão de

um jeito que inspiram políticas de Estado e da Universidade que tomem o professor em formação ou em exercício como sujeito principal. Os leitores desta obra reconhecerão nos diferentes textos visibilidade, dignidade e valores próprios do ser professor e da sua formação. Identificarão também, nas ideias veiculadas, pistas para a restauração da dignidade profissional e condição docente escamoteadas numa escalada oposta e simultânea ao progressivo processo em direção à universalização do acesso à educação básica.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). *Currículo, didática e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SANTOS, V. M. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. *Zetetiké: revista de Educação Matemática*. CEPEM-Unicamp: Campinas, v. 24, 2016.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2005.

