

DOSSIÊ “Formação de professores na contemporaneidade: da universidade à escola e da escola à universidade”

**Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente:  
antigos e novos desafios a considerar<sup>1 2</sup>**

*Intergenerational relationships in Brazilian market of teachers’  
education: old and new challenges to consider*

Flavia Medeiros Sarti <sup>Ⓔ</sup>

<sup>Ⓔ</sup> Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp; Rio Claro, SP, Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0003-2926-5873>, [flavia.sarti@unesp.br](mailto:flavia.sarti@unesp.br).

**Resumo:**

Este artigo, baseado em revisão de literatura, focaliza o caso brasileiro da formação docente, destacando limites que se impõem para o reconhecimento de sua dimensão iniciática e do potencial formativo das relações intergeracionais estabelecidas no magistério. A formação de professores é assumida como um espaço concorrencial marcado por lutas simbólicas que, conforme perspectiva bourdieusiana, permitem a transfiguração de certas relações de dominação presentes no campo educacional. Considera-se que as relações intergeracionais docentes alcançam reduzido valor em tal mercado simbólico, sobretudo em função do processo histórico de desvalorização das práticas docentes e do lugar de pouco poder que os professores brasileiros ocupam nesse espaço concorrencial. Essa fragilização simbólica dos professores se intensificou nas últimas décadas, com a emergência de uma perspectiva gerencialista de formação docente, que tem provocado uma degeneração dos processos de profissionalização do magistério. Tal contexto impõe novos desafios nos planos epistemológico, político e cultural para a produção de um modelo profissional de formação docente no qual os professores da escola ocupem lugar mais ativo na formação das novas gerações docentes. O enfrentamento desses desafios demanda, entre outras ações, o resgate do movimento de profissionalização dos professores, para o qual a universidade pode desempenhar relevante papel.

**Palavras-chave:** formação de professores, relações intergeracionais, práticas docentes, mercado simbólico, profissionalização docente

<sup>1</sup> Editor responsável: Carmen Lúcia Soares. <https://orcid.org/0000-0002-4347-1924>

<sup>2</sup> Normalização, preparação e revisão textual: Lucas Giron (Tikinet) – [revisao@tikinet.com.br](mailto:revisao@tikinet.com.br)

**Abstract:**

*This article based on a literature review focuses on the Brazilian case of teacher education, highlighting some limits imposed for the reconnaissance of its initiatory dimension and the formative potential of intergenerational relationships established among teachers. Teacher education is assumed as a competitive space characterized by symbolic struggles that, according to Bourdieusian perspective, allow the transfiguration of certain relations of domination that are present in the educational field. It is considered that the intergenerational relations among teachers have reached low value in such symbolic market, mainly due to the historical process of devaluation of teachers' practices and the low power place that Brazilian teachers occupy in this competitive space. That symbolic fragilization of teachers has intensified in the last decades with the emergence of a managerial perspective of teacher education, which has been provoking a degeneration of the professionalization processes of teaching. Such context imposes new challenges in the epistemological, political and cultural plans for the production of a professional model of teacher education, in which teachers occupy more active place on education of teachers' new generations. Facing these challenges demands, among other actions, the rescue of teachers' professionalization movement, for which the university can play a relevant role.*

**Keywords:** *teachers' education, intergenerational relationships, teachers' practices, symbolic market, teachers' professionalization*

A formação profissional pode ser definida como um processo de socialização de novos agentes em representações, valores, saberes e afazeres que integram uma cultura específica (Sorel, 2005). Sob tal perspectiva, a iniciação desses novos agentes em uma cultura profissional requer o emprego de dispositivos diversos, entre os quais se destacam as relações estabelecidas entre diferentes gerações profissionais, novatos e veteranos. A centralidade dos processos iniciáticos na formação profissional traz relevo à sua dimensão antropológica e sócio-histórica, sugerindo uma forte conexão com a profissão de referência.

Partindo desse pressuposto central e fundamentando-se em revisão de literatura sobre temas ligados à profissionalização do magistério<sup>3</sup> (especialmente no que se refere a modelos formativos e teorias da prática), este artigo se propõe a discutir o caso brasileiro da formação docente – inicial e ao longo da carreira – no que se refere especificamente a certos limites que se impõem para o reconhecimento do potencial formativo das relações intergeracionais

<sup>3</sup> Aspectos conceituais ligados à problemática tratada são respaldados em literatura estrangeira (mas não exclusivamente), enquanto aspectos mais diretamente ligados ao caso brasileiro são discutidos com base em autores nacionais. As discussões sobre o contexto nacional são subsidiadas também por diversas referências à legislação brasileira.

docentes (referências suprimidas). Para tanto, a formação de professores é assumida como um espaço concorrencial marcado por lutas simbólicas que, conforme perspectiva bourdieusiana (Bourdieu, 2003a), permitem a transfiguração de certas relações de dominação que se fazem presentes no campo educacional.

Sob tal perspectiva, o conceito de *campo*, tal como proposto por Bourdieu (2003a), assume importância central para a discussão aqui proposta. Considera-se que as disputas estabelecidas em torno da formação docente – referentes à definição sobre onde, quando e como os professores devem ser formados – são ancoradas na circulação de capitais específicos produzidos, disputados e conquistados historicamente pelos diversos grupos envolvidos nesse espaço concorrencial (o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, fundações de pesquisa e seus especialistas, bem como o poder público). Os lugares mais centrais e de maior poder nesse espaço de troca simbólicas tendem a ser ocupados por grupos que detêm, em cada momento, capitais considerados mais valiosos no jogo em curso. Desse modo, alguns espaços e práticas formativas voltadas aos professores ou futuros professores assumem diferentes graus de legitimidade ao longo da história.

Valiosas em outros momentos históricos, as relações intergeracionais docentes alcançam atualmente reduzido valor no mercado simbólico que se configura em torno da formação de professores brasileiros. Sua desvalorização está ligada a processos articulados, entre os quais se destacam: a depreciação da prática docente ao longo do século XX e o lugar de pouco poder que os professores brasileiros que atuam na educação básica ocupam nesse espaço concorrencial, habitado por agentes diversos que dispõem de capitais considerados mais legítimos.

## Os professores brasileiros e suas práticas no mercado da formação docente

Diferentes modelos formativos assumem espaço na história brasileira da formação docente. O mais antigo deles é o modelo normal, de inspiração francesa, que chegou ao Brasil ainda sob o regime imperial, nos anos 1830, destinando-se à formação dos professores primários. Após décadas de instabilidade – com a criação e extinção de diversas escolas normais em diferentes províncias – o modelo finalmente se afirmou, alcançando seu apogeu sob a

república (Tanuri, 2000). Partindo inicialmente de uma estrutura curricular bastante simples, que se reduzia aos conteúdos no ensino primário e a uma única disciplina pedagógica (Pedagogia ou Método de Ensino), e de condições materiais muito rudimentares, as escolas normais brasileiras se afirmaram como espaço de formação de professores, assumindo, no final do século XIX, sob a influência da experiência paulista, um currículo mais amplo e marcado por uma ênfase nas matérias científicas e na cultura enciclopédica. A dimensão prática da formação assumiu centralidade naquele cenário, com a criação da escola modelo, anexa à escola normal, espaço de aprendizagem das *boas práticas* pedagógicas.

A formação então oferecida pela escola normal possibilitava ao magistério ultrapassar sua tradição vocacional, afirmando-se como um ofício (Tardif, 2013), uma atividade regulável, que requeria a aprendizagem de normas (de instrução e de manejo dos alunos) demandando, pois, preparo específico. A aprendizagem de tais normas do ensino requeria processos de socialização profissional, ultrapassando o mero domínio de algumas estruturas de movimentos, já que o ensino era entendido como arte prática (Scheffler, 1974) para a qual não existem regras exaustivas que se mostrem eficazes na garantia de êxito.

Sob essa perspectiva, “o método não era dissociável da prática, das artes do fazer” (Carvalho, 2000, p. 113) e as normas para o ensino eram legitimadas no uso, conferindo autoridade a professores considerados exemplares, que encarnavam a expertise no ensino e participavam ativamente da formação das novas gerações docentes. Sua atuação modelar deveria ser imitada pelos aspirantes ao magistério. A aprendizagem docente era assim pautada pela observação do trabalho pedagógico e pelo estabelecimento de relações intergeracionais, sob um modelo formativo artesanal (Lang, 1996) e carismático (Bourdoncle, 1990), marcado pelas relações interpessoais e pela aprendizagem de aspectos práticos e morais ligados ao ensino.

De acordo com Carvalho (2000), aquele modelo de formação estruturou-se sobre o “primado da visibilidade”, que previa que os aspirantes à docência se aproximassem das práticas pedagógicas e delas apreendessem seus princípios, de modo a poder reproduzi-las inventivamente. A formação docente assumia assim um caráter “intranferente” (Bourdoncle, 2000), realizando-se *in loco* e pelos próprios professores. Naquela configuração, os professores e sua cultura ocupavam um *lugar próprio* na formação dos professores primários. Na perspectiva proposta por Michel de Certeau (1994), esse lugar é marcado pela estratégia, possibilitando aos

sujeitos e grupos gerir suas relações com a exterioridade e, por essa via, capitalizar proventos, expandir seus domínios e garantir sua independência diante das circunstâncias.

Diferente cenário se apresentava no caso dos professores do ensino secundário, para os quais nenhuma formação docente foi prevista até 1931, quando a Reforma Francisco Campos passou a requerer uma complementação de natureza pedagógica, ministrada pelos institutos de educação (logo incorporados às universidades, recém-criadas). Em nível universitário, a licenciatura – oferecida pelas faculdades de filosofia – possibilitava a esses professores o registro no Ministério da Educação. Para os professores do ensino secundário, o modelo formativo que então se estabeleceu foi o do “homem cultivado” (Bourdoncle, 1990), fortemente marcado por uma perspectiva acadêmica, que implicava a centralidade dos conteúdos culturais-cognitivos. “Os aspectos pedagógico-didáticos estavam relegados nessa formação a um apêndice de menor importância” (Saviani, 2009, p. 147) pois, presumia-se, esses professores lecionariam para alunos que já teriam sido devidamente preparados pelo ensino primário no tocante às disposições ligadas ao estudo e à dinâmica escolar. Considerava-se, portanto, que os saberes pedagógicos não lhes seriam de grande valia.

Era no espaço do ensino primário e na escola normal que a prática pedagógica se afirmava, à época, como capital específico da docência, produzido pelo professor a partir de sua socialização na cultura do magistério. A compreensão do ensino como *arte prática* conferia aos professores um *lugar próprio* no processo de produção da atividade docente, conquanto colocasse em relevo suas dimensões pessoais, entendidas como elementos nucleares para a solução das dificuldades que se apresentam em seu exercício (Chartier, 1999). O professor era assumido, sob essa perspectiva, como produtor da prática pedagógica e, portanto, como principal agente da formação dos novos professores. As relações intergeracionais estabelecidas entre professores experientes e normalistas constituíam-se, sob esse modelo formativo, condição *sine qua non* da formação docente.

No entanto, na passagem do século XIX para o século XX, esse modelo de formação de professores, ancorado na concepção de ensino como arte prática e nos processos de socialização intergeracionais, sofreu um importante abalo em função da emergência da pedagogia científica. A partir de então, saberes autorizados cientificamente passariam a atuar como fundamentos para a prática docente, ao mesmo tempo que os métodos de ensino sofreriam processos de autonomização (Carvalho, 2000). Aprender a ensinar deixava de

corresponder à aprendizagem de modelos docentes e passava a se vincular à aprendizagem de conhecimentos (produzidos exteriormente ao magistério) a serem aplicados na situação de ensino. A pedagogia, agora entendida como ciência aplicada, deixava de ser assunto dos próprios professores e os saberes mais legítimos relativos ao ensino passavam a ser produzidos por outros agentes, os especialistas das disciplinas, que então deveriam oferecer subsídios para a prática docente. A antiga escola modelo era transformada em escola de aplicação, enquanto os professores experimentavam a prevalência da dimensão técnica de seu trabalho, que agora era reduzido a um nível instrumental. Os métodos de ensino se autonomizavam, apartando-se da prática

em duas direções distintas, mas complementares: a de um progressivo didatismo; e a de uma hipervalorização das “ciências” da educação como fundamentos da prática docente. Nesse processo, o impresso pedagógico didatiza-se em uma proliferação de discursos sobre os métodos ou sobre os fundamentos da prática docente. (Carvalho, 2000, p. 114)

Afirmava-se assim, no campo educacional brasileiro, a ideia de que “ensino eficaz é basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica”, que se sobrepôs à centralidade antes conferida ao “ponto de vista pedagógico” (Azanha, 2004, p. 370) e à consideração do ensino como “atividade criativa” (Azanha, 1987, p. 77).

Nesse cenário, os professores perdiam seu lugar no modelo normal de formação docente, que então assumia novos contornos. Naquela nova escola normal, mais afinada à modernidade pedagógica (Carvalho, 2000), a formação dos professores passava ao encargo dos pedagogos (especialistas da educação) e dos professores do ensino secundário. Em acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, 1946), os professores da escola normal deveriam passar a ser formados no nível superior e os professores primários deixavam de desempenhar papel central na formação das novas gerações do magistério. Eles perdiam assim o *lugar próprio* (Certeau, 1994) conquistado nessa formação e passavam a figurar como referenciais passivos para a atuação de outros agentes, que, naquele momento, dispunham de capitais que se valorizavam no campo, sob a égide da pedagogia científica. Os professores conheciam então um cenário de enfraquecimento simbólico de seus saberes e práticas.

No caso da formação dos professores do ensino secundário, realizada no âmbito da universidade, a pedagogia científica encontrou ambiente favorável em certos aspectos. Com a



instituição de um currículo padrão de formação – pautado por aquele da Faculdade Nacional de Filosofia, criada em 1939 –, a formação pedagógica desses professores ampliou-se e passou a ser constituída por Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (Decreto-Lei 1.190, 1939). Um modelo acadêmico de formação de professores (Borges, 2008), baseado no pressuposto das ciências aplicadas, afirmava-se naquele espaço já marcado desde o início pela preocupação com a formação do “homem cultivado” (Bourdoncle, 1990) e pela ênfase nos conteúdos culturais-cognitivos (Saviani, 2009).

A afirmação desse modelo aplicacionista (Tardif, 2006) na formação dos professores brasileiros, tanto nas licenciaturas quanto nas escolas normais, significava sua inscrição em uma concepção epistemológica da prática afeita ao positivismo (Schön, 1983). Sob essa perspectiva, esperava-se que os professores passassem a ser formados como técnicos-especialistas (Pérez Gómez, 1997), capazes de aplicar rigorosamente as teorias e os métodos de ensino formulados externamente ao magistério. A prática docente era assim alijada de sua dimensão social e política e reduzida a um nível instrumental, sendo então enraizada “no campo discursivo das prescrições metodológicas deduzidas de fundamentos científicos” (Carvalho, 2000, p. 114).

A autonomização dos métodos de ensino, que passaram a se fundamentar nas *ciências da educação* e se didatizar (Carvalho, 2000), implicou mudanças significativas para a formação docente. A aprendizagem da docência não estaria mais vinculada a processos de socialização profissional e, nessa direção, as relações intergeracionais entre professores e aspirantes à docência deixariam de figurar como eixo da formação para o magistério. O contato dos aspirantes com a docência foi reduzido a um nível instrumental, como atividade atrelada à disciplina pedagógica (Didática ou Metodologia e Prática do Ensino)<sup>4</sup>. Nas escolas de aplicação, o contato dos futuros professores – licenciandos ou normalistas – com o ensino não mais visaria a apropriação de práticas exemplares e sim seu escrutínio cientificamente fundamentado. Esperava-se uma formação docente “de alto nível técnico, com caráter experimental” (Lourenço Filho, 2001, p. 57)

<sup>4</sup> No caso das licenciaturas, o Decreto-Lei 9.053/1946 determina a criação de um ginásio de aplicação em cada faculdade de filosofia do país, destinado à prática docente dos estudantes matriculados no curso de Didática. Para as escolas normais, o Decreto-Lei 8.530/1946 estipula a obrigação de todos os estabelecimentos deste tipo criarem escolas primárias anexas para “demonstração e prática de ensino”.

baseada na aplicação de conhecimentos técnicos positivos e na de uma filosofia – não a filosofia de complicados sistemas, que se decoram, ou de princípios abstratos, que mal se compreendem, mas de fatos reais, da disposição para compreender e planejar trabalho delicado, harmonioso, de execução progressiva, por vezes quase insensível nos seus efeitos, mas sempre atuante, sempre inexorável e, o que mais assusta, irreversível. (Lourenço Filho, 2001, p. 56)

Tais processos de racionalização decerto agregaram valor simbólico às instituições de formação docente, atuando de modo significativo em sua afirmação no campo educacional. No entanto, parece possível afirmar que, na esteira do que ocorreu com os métodos de ensino, tal formação também sofreu processos de autonomização, afastando-se das práticas pedagógicas e de seus agentes; afastando-se inclusive do magistério, seu grupo ocupacional de referência.

Assim, o advento da pedagogia científica trouxe novas configurações para o jogo da formação de professores. De um *lugar próprio* do magistério, a formação passaria a *lugar do outro* (Certeau, 1994, p. 46). O outro, naquele momento, eram os especialistas ligados aos fundamentos da educação e às disciplinas pedagógicas. Ao deixar de ser tida como “atividade criativa” (Azanha, 1987, p. 77) e passar a mero espaço de aplicação de conhecimentos considerados *fundamentais*, a prática docente sofria uma forte desvalorização no campo educacional, perdendo valor como capital específico. Essa variação cambial trouxe perdas significativas para os professores da escola, antes reconhecidos como *experts* do ensino justamente graças a seus saberes práticos. Desvalidos, eles já não poderiam assumir o mesmo protagonismo de outrora na formação de seus pares. Faltavam-lhes recursos simbólicos.

Esse processo de desvalorização da prática docente dos professores brasileiros foi intensificado em função de outras mudanças nas configurações do campo educacional. Na sucessão do processo de massificação do acesso à educação escolar no país, a partir dos anos 1970, e do desconcertante fracasso escolar de grande parcela da população que o seguiu, emergiram novas representações sociais sobre os professores da escola, marcadas pelo que Souza (2001, 2006) designou como “argumento da incompetência”. De acordo com tal argumento, “a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores”, o que atuou na construção de “uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados” (Souza, 2006, p. 484).

Mais uma vez a prática docente perdia valor simbólico no campo. Após ter sido reduzida a mero espaço de aplicação de conhecimentos produzidos externamente pelas ciências da



educação, a prática dos professores passava a figurar como espaço de incompetência técnica, decorrente de uma presumida má aplicação das teorias. Os problemas educacionais, que envolvem dimensões diversas – políticas, sociais, culturais, econômicas, entre outras – eram então reduzidos a dificuldades de ordem técnica dos professores. E as perdas inicialmente sofridas pelo magistério diante da pedagogia científica e da epistemologia da prática positivista que a sustentou, que reduziam os professores a técnicos-especialistas – expropriando seu trabalho da dimensão social e política – agora se tornavam mais sensíveis, com as denúncias sobre o descompromisso político em sua atuação.

Assim, os professores brasileiros chegavam, ao final do século XX, a uma situação de expressiva penúria simbólica. A prática, seu capital específico, não apenas tinha perdido valor, mas agora causava-lhes sérios prejuízos no campo.

## Que *lugar* para os professores brasileiros na formação docente?

As alterações cambiais que marcaram o espaço concorrencial da educação e da formação docente ao longo do século XX legaram aos professores brasileiros, que atuam no nível que atualmente designamos como educação básica, um saldo bastante negativo. As representações sociais que ressaltavam sua expertise no ensino, ligadas ao modelo artesanal de docência e de formação docente, foram gradualmente abatidas em função da desvalorização de seus capitais simbólicos – saberes ligados à prática – no âmbito das disputas estabelecidas no campo educacional, especialmente no que se refere à emergência da pedagogia científica (Carvalho, 2000) e, mais adiante, da afirmação do argumento da incompetência docente (Souza, 2001).

Esse estado de acentuada fragilização simbólica alijou nossos professores de lugares mais centrais no campo educacional e da formação docente. Um interessante modelo de análise proposto por Nóvoa (1999a) nos possibilita explorar questões relativas ao lugar ocupado por esses professores no espaço concorrencial da educação. No que chamou de *triângulo do conhecimento*<sup>5</sup>, Nóvoa esclarece que a profissão docente tem sido produzida a partir da inter-relação entre três tipos de saber: o saber da experiência (produzido pelos professores), o saber

<sup>5</sup> Inspirado no triângulo pedagógico apresentado por Jean Houssaye (1988), que propõe a consideração dos modelos pedagógicos a partir da interação entre três elementos: o sujeito que ensina, o aluno e conteúdo do ensino. Os mesmos elementos ocupam os vértices do triângulo didático proposto por Chevallard (1991).

da pedagogia (produzido pelos especialistas em ciências da educação) e os saberes das disciplinas (produzidos por especialistas dos diferentes domínios do conhecimento). De acordo com o modelo proposto, esses três tipos de saberes se relacionam como vértices de um triângulo. Os processos de racionalização do ensino têm favorecido, desde as primeiras décadas do século XX, ligações privilegiadas entre os dois vértices que representam os saberes de tipo científico (da pedagogia e das outras disciplinas) e relegado aos professores (e seus saberes) o “lugar do morto”<sup>6</sup> no jogo que se estabelece. Nessa direção, Nóvoa (1999a) esclarece que os professores têm assumido um lugar de passividade nos processos de produção dos discursos educacionais ao mesmo tempo que, paradoxalmente, seguem figurando como pretexto para a intensa produção discursiva realizada pelos demais grupos envolvidos (Nóvoa, 1999b).

Em meio a esse cenário profícuo em discursos sobre os professores e suas práticas, destacam-se aqueles relativos à “fabricação do professor profissional” (Popkewitz & Nóvoa, 2001), que propõem reverter a pretensa incompetência técnica dos professores por meio da “hiper-racionalização do ensino e da aprendizagem” (Ropé, 1997, p. 81), a partir da decomposição de tarefas, da explicitação de critérios previamente estabelecidos e da padronização das situações educativas. Trata-se de uma reafirmação do modelo aplicacionista de formação de professores, que se estabeleceu há várias décadas no campo e que se mostra agora fortalecido em sua configuração atual, que submete a perspectiva acadêmica tradicional, marcada pela centralidade dos conteúdos culturais-cognitivos na formação do homem cultivado (Bourdoncle, 1990), a uma visão gerencialista, que busca produzir uma “cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 2000, p. 75), estranha à cultura docente, nesse espaço<sup>7</sup>. Mais uma vez, a docência é considerada como espaço de aplicação competente de um saber metodológico epistemologicamente fundamentado em outros saberes (Azanha, 1987).

Nesse momento, no entanto, os saberes considerados redentores para a formação dos professores são oriundos do ideário gerencial (Ball, 2005) e não somente das ciências da educação. De acordo com Goodson & Hargreaves (2008), a mercantilização da formação tem substituído a *mistificação acadêmica* como caminho para a profissionalização. Assim, o modelo

<sup>6</sup> Como no jogo de bridge, o jogador que ocupa o lugar do morto é o referencial passivo dos demais jogadores: nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção a suas cartas que estão em cima da mesa, mas ele não pode ter uma estratégia própria.

<sup>7</sup> A hiper-racionalização é aqui considerada como elemento do modelo aplicacionista que se mantém no atual modelo da formação de professores, marcado por uma perspectiva gerencialista.

aplicacionista de formação docente se apresenta hoje menos acadêmico e mais empresarial, tendo por objetivo maior a formação do homem eficiente e não mais do homem cultivado.

Pressupõe-se que essa nova versão de um antigo modelo oriente as negociações que ocorrem no mercado atualmente organizado em torno da formação docente, um mercado de bens simbólicos em que atos econômicos se transfiguram em atos simbólicos já legitimados pelos agentes que detêm capitais mais valiosos no campo educacional (Souza & Sarti, 2014). De acordo com a versão atual desse modelo aplicacionista de formação, que produz a *illusio* (Bourdieu, 2003a) das trocas estabelecidas nesse mercado, o consumo de produtos discursivos produzidos por instâncias *legítimas* possibilitaria aos professores alcançar *performatividade* (Ball, 2005) – desempenho e eficiência – capaz de lhes render a recuperação simbólica no campo.

No entanto, cabe considerar que essa via formativa tem se revertido em processos de “colonização conceitual” (Smyth, 1992) que, ao contrário do lucro e do empoderamento prometidos, tendem a encerrar os professores em um lugar ambíguo, no qual figuram ao mesmo tempo como *consumidores* dos produtos formativos e, seguindo as pistas oferecidas por Popkewitz e Nóvoa (2001), como mais um *produto* desse mercado de formação que, desse modo, se retroalimenta (Souza & Sarti, 2014). Esses dois lugares então reservados aos professores – como consumidores e como produtos – os colocam em posições marginais nas disputas empreendidas. Permanecem no *lugar do morto* também no jogo que se estabelece no triângulo específico da formação docente (Sarti, 2012) constituído pelos professores, pelas universidades e seus especialistas e pelo poder público. Também nesse espaço, os professores da escola brasileira assumem o lugar de referenciais passivos para os demais agentes envolvidos no jogo, embora sua existência seja o que possibilita todas as jogadas.

## Produção de um movimento degenerado de profissionalização docente

Apesar do lugar de pouco prestígio ocupado pelos professores brasileiros nos espaços concorrenciais em que se inserem, a nova versão do modelo aplicacionista de formação docente, pautado por uma ideologia gerencialista (Ball, 2005), ancora-se discursivamente na retórica em torno do empoderamento docente e do investimento na autonomia dos professores, em sua capacidade de autorreflexão e em suas qualificações acadêmicas e científicas (Popkewitz & Nóvoa, 2001). O novo professor a ser *fabricado* por meio da formação deve ser competente –

autônomo, responsável, cooperativo e reflexivo –, além de empreendedor, buscando soluções para os problemas que se impõem ao seu trabalho por meio de ideias inovadoras e do espírito de liderança.

Nesse sentido, uma concepção gerencial de profissionalismo docente importada do campo econômico<sup>8</sup> busca afirmação nas disputas estabelecidas no espaço educacional por meio de estratégias diversas, entre as quais figura a apropriação de discursos sobre a importância do conhecimento prático e das possibilidades criativas no trabalho docente, que problematizam a epistemologia positivista que orienta a perspectiva até então dominante sobre o trabalho e a formação dos professores. De acordo com Goodson & Hargreaves (2008), discursos ligados a esse “profissionalismo prático” (p. 218) produzido por grupos estabelecidos no campo, que buscam conferir “dignidade e status ao conhecimento e aos juízos práticos que as pessoas fazem de seu próprio trabalho” (Goodson & Hargreaves, 2008, p. 2014), são “sequestrados” pelo poder público reformador (e outras instâncias a ele ligadas) e colocados “a serviço de projetos políticos dúbios que reestruturam a educação de um modo iníquo” (p. 218). Esse *sequestro discursivo* vem resultando, ainda segundo os mesmos autores, em um praticismo desprofissionalizante, que redefine o profissionalismo docente

em termos de competências e padrões de prática pedagógica no local de trabalho, com os professores sendo responsabilizados moralmente por finalidades e propósitos curriculares que lhes foram sonogados, ao mesmo tempo que recursos financeiros lhes são retirados. (Goodson & Hargreaves, 2008, p. 218)

Tal cenário, advertem os autores, pode nos conduzir a um

período de desprofissionalização do profissionalismo em que definições mais estreitas e técnicas, esvaziadas de qualquer voz crítica ou propósito moral, prejudicam seriamente as aspirações a longo prazo dos professores por um maior *status* e reconhecimento profissional. (Goodson & Hargreaves, 2008, p. 218)

Alheios a produções mais consequentes sobre a epistemologia da prática docente (Schön, 1997; Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991; Zeichner, 1993), tais discursos reduzem a dimensão produtiva da prática à mera busca por inovações técnicas. O professor, agora como

---

<sup>8</sup> Tal concepção pode causar certo desconforto a certos grupos no campo educacional, em parte em função da *lógica do desinteresse* que caracteriza esse espaço e que, à semelhança do campo científico descrito por Bourdieu (2003a), “produz e supõe uma forma específica de interesse” (p. 113) a partir da qual as práticas educacionais se mostrem *desinteressadas* quando referidas a interesses produzindo em outros campos.

*empreendedor*, deve assumir uma perspectiva de insatisfação e de inovação na docência. Entre as tantas novidades da chamada *sociedade do conhecimento* e com o uso das tecnologias da informação e comunicação, o professor deve encontrar caminhos para a solução dos problemas que se impõem ao seu trabalho. No entanto cabe destacar que, diferente do que defende a perspectiva designada por Goodson & Hargreaves (2008) como “profissionalismo prático”, a postura investigativa docente prescrita pela ótica gerencialista docente não se fundamenta no pressuposto dos limites da racionalidade técnica para o enfrentamento das “zonas indeterminadas da prática” (Schön, 1983), que assim seria reconhecida em sua complexidade. Ao contrário, o novo modelo que se impõe, de orientação gerencialista, reafirma a ideia – cara à velha epistemologia positivista – de que a ação prática se reduz a mero espaço de *aplicação* de conhecimentos produzidos alhures.

A novidade dessa perspectiva com relação ao modelo aplicacionista mais tradicional refere-se, pelo menos no caso brasileiro, a uma pulverização quanto às instâncias produtoras e divulgadoras dos recursos a serem *aplicados* na docência, bem como à diluição dos períodos de formação dos sujeitos. O monopólio alcançado ao longo do século XX pelas ciências da educação, produzidas por instâncias acadêmico-científicas e difundidas entre os professores por meio, sobretudo, da formação inicial, vem sendo severamente abalado diante das demandas em torno de uma formação docente pautada por resultados, aferidos principalmente pelas avaliações externas, e voltada para a gestão das aprendizagens.

Nessa perspectiva, a formação docente – agora pensada como formação ao longo da vida – é produto que circula em um amplo e diversificado mercado constituído não somente pelas universidades, mas também por editoras de livros didáticos, empresas de consultoria pedagógica, fundações privadas e filantrópicas, organizações não governamentais, entre outras instâncias (Souza & Sarti, 2014). Cabe aos professores, como antes, engajar-se nesse mercado como consumidores, mas agora assumindo uma atitude empreendedora na busca por produtos *mais eficazes*, que possibilitem *efetivamente* a solução de seus problemas. O consumo passivo de produtos formativos standards já não lhes possibilita recursos simbólicos suficientes para se manterem no jogo. Novos objetos ligados a competências técnicas, emocionais e comportamentais – fluência tecnológica, capacidade gestora e de comunicação, liderança, resiliência, entre outros – devem ser obtidos pelos professores, levando-os para caminhos formativos diversos, quase sempre externos à escola e ao magistério.

Trata-se, mais uma vez na história dos professores brasileiros, de buscar recursos formativos para a prática docente e não, como sugeriria uma outra epistemologia, de assumir a prática docente como recurso formativo. Novamente os recursos dos quais os professores precisam para se sustentarem no jogo são externos ao magistério e, agora, eles são instados ao consumo errante de produtos de um mercado formativo pulverizado, que se expande inclusive para além das fronteiras do campo educacional. Diversificam-se, entre nós, as instâncias e os agentes envolvidos na formação docente (Souza & Sarti, 2014). Novos agentes formadores habitam esse mercado voltado aos professores empreendedores: os consultores pedagógicos, os *coaches*, os tutores e orientadores das formações on-line, os palestrantes motivacionais, entre outros.

## Relações intergeracionais docentes entre novos desafios e possibilidades

O cenário delineado mostra-se altamente desfavorável à consideração da formação docente como processo de socialização na cultura do magistério e das potencialidades formativas presentes nas relações intergeracionais entre professores. Distancia-se notadamente de um modelo profissional de formação (Borges, 2008; Cyrino, 2016), pressuposto pelo movimento de profissionalização do magistério, no qual os professores assumem centralidade em função da valorização do estatuto epistemológico da prática, seu capital principal, e da constituição de equipes pluricategoriais (Tardif, 2006) em torno da formação docente, envolvendo-os pelo reconhecimento de sua expertise.

Essa inviabilidade atual da afirmação de um modelo profissional de formação docente no campo educacional brasileiro, resultante dos embates simbólicos historicamente estabelecidos nesse espaço, sugere processos de degeneração do movimento de profissionalização do magistério entre nós. Afinal, a profissionalização de uma ocupação exige, como condição, a profissionalização de seus processos formativos, que passam a ser controlados pelo grupo profissional de referência, cujos agentes se envolvem com a formação das novas gerações de diferentes maneiras (Bourdoncle, 2000). Pressupõe, portanto, parcerias diversas entre as instâncias envolvidas, no sentido de uma formação realizada em *alternância* (Borges, 2008; Bourdoncle, 2000), baseada na articulação de espaços formativos que possibilitem, de um



lado a apropriação de saberes da formação profissional (Tardif, 2006) e, de outro, a imersão em processos de socialização na cultura ocupacional de referência. A implementação dessa formação em alternância tem se mostrado historicamente um dos grandes desafios para a superação do modelo aplicacionista de formação docente.

No entanto, tal como foi exposto nas páginas precedentes, os obstáculos a serem enfrentados em direção à profissionalização dos professores brasileiros se ampliaram nas últimas duas décadas e agora ultrapassam o antigo litígio epistemológico entre saberes científicos e práticos. A profissionalização da formação desses professores não depende hoje somente da superação da grande distância mantida entre a escola e a universidade, que, tradicionalmente, marcou o modelo acadêmico de formação docente (Borges, 2008), de orientação aplicacionista. Há outros desafios a considerar.

A perspectiva gerencialista que orienta o novo modelo que se impõe acentua a fragilização simbólica dos nossos professores, por meio de uma dupla operação. Além de os confirmar no *lugar do morto*, aquele do consumo passivo de produtos formativos, transforma-os agora no *produto performático* a ser consumido: o professor profissional, o professor empreendedor, o professor pesquisador, professor reflexivo etc. E, em um movimento insólito no campo, há perdas também para a universidade. Sob a ótica gerencialista, não se espera que o consumo docente se dirija como antes à busca de *fundamentos* para as práticas pedagógicas, uma vez que as ciências da educação passam a ser problematizadas no que se refere a sua efetividade e obsolescência. Ao que parece, mesmo sem perder seu lugar no campo da formação docente, a universidade brasileira conhece uma oscilação quanto ao valor de seus capitais nesse jogo.

Tais oscilações podem gerar mudanças nas configurações do campo e trazer novos embates para seus agentes. A universidade terá de buscar caminhos que lhe permitam manter suas vantagens nesse espaço, reavaliando os capitais de que dispõe e analisando suas chances de lucro. O modelo aplicacionista de formação docente pautado em uma orientação acadêmica tradicional já não lhe garante os mesmos rendimentos. Mas o jogo está em movimento, em torno das mesmas disputas: a quem compete formar os professores? Que formação lhes deve ser oferecida? Em que espaços?

Talvez um caminho possível para a universidade seja o do resgate do modelo profissional de formação (Borges, 2008; Cyrino, 2016) que, há anos, vem sendo *sequestrado* pelo discurso reformador (Goodson & Hargreaves, 2008). Essa é uma via laboriosa, já que a

produção de uma formação profissional docente de alto nível, por meio da aproximação (inédita no caso brasileiro) entre universidade e magistério requer, segundo Altet (2009), a “sinergia entre diferentes campos de saberes” (p. 232) para o enfrentamento de desafios no plano epistemológico, com a construção de um currículo novo, a mobilização de todos os formadores em equipes pluricategoriais, a modificação de práticas e tempos de formação (em direção à alternância entre a universidade e a escola nos estágios, mas não somente) e a produção de pesquisas colaborativas.

No Brasil, a dramática fragilidade simbólica dos professores da escola e a distância que eles tradicionalmente mantêm das práticas acadêmicas acentuam as dificuldades a serem enfrentadas para produzir uma formação desse tipo. Para se legitimar no campo, o modelo profissional de formação docente deve ser capaz de garantir a presença da profissão docente nos processos formativos voltados ao magistério, ressaltando sua dimensão socializadora (por meio das relações intergeracionais, por exemplo) e revertendo os processos de autonomização que lhes acometeram desde o advento da pedagogia científica. Os professores precisam deixar de ocupar o *lugar do morto* nesse jogo (Sarti, 2012).

Tais movimentos não significam, no entanto, uma revitalização do antigo e desvalorizado modelo normal – artesanal e carismático – de formação docente. A produção do novo modelo demandará saberes de alto nível produzidos pelas ciências sociais e humanas que possibilitem aos professores ultrapassar os saberes tanto intuitivos quanto instrumentais relativos ao ensino, em direção à consideração da complexidade e da singularidade que caracterizam seu trabalho (Altet, 2009). Mas trata-se de uma relação com os saberes acadêmico-educacionais em vários aspectos diferente daquela que vem sendo comumente vivenciada pelos professores, marcada por processos de “colonização conceitual” (Smyth, 1992) e pela pressuposta passividade no consumo<sup>9</sup> dos produtos formativos (Souza & Sarti, 2014). A formação intentada deverá, nessa direção, distanciar-se dos preceitos da racionalidade técnica, buscando como referência uma *teoria da prática* que ofereça modos mais integradores de conceber as relações entre o plano das estruturas e as ações dos sujeitos (Bourdieu, 2003b).

Tem-se, pois, que a produção de um modelo profissional de formação docente – com *lugar* para professores e acadêmicos, para escola e universidade, para teorias da prática e para práticas teóricas – imporá às instâncias envolvidas antigos e novos desafios nos planos

<sup>9</sup> Passividade a ser questionada, tendo em vista o caráter produtivo das práticas ordinárias (Certeau, 1994).

epistemológico, político e cultural, alterando significativamente as configurações do campo brasileiro da formação docente.

## Referências

- Altet, M. (2009). Conclusion: des tensions entre professionnalisation et universitarisation en formation d'enseignants à leur articulation: curriculum et transactions nécessaires. In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Pasquay, P. Perrenoud (Orgs.). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants?: Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (pp. 215-232). Louvain-la-Neuve: De Boeck.
- Azanha, J. M. P. (1987). *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 369-378.
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 539-564.
- Bernstein, B. (2000). Official knowledge and pedagogic identities: the politics of recontextualising. In S. J. Ball (Ed.), *The sociology of education: major themes*. London: Routledge Falmer.
- Borges, C. (2008). A formação docente em Educação Física em Quebec: Saberes, espaços, culturas e agentes. In C. Traversini (Org.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas* (pp. 147-174). Porto Alegre: EdIPUCRS.
- Bourdieu, P. (2003a). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 112-143). São Paulo: Olho d'Água.
- Bourdieu, P. (2003b). Esboço de uma teoria da Prática. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 39-72). São Paulo: Olho d'Água.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert: les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, 8(1), 57-72.
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35(1), 117-132.

- Carvalho, M. M. C. de. (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 111-120.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano: artes do fazer* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Chartier, A.-M. (1999). Os futuros professores e a leitura. In A. A. G. Batista, A. M. de O. GALVÃO (Orgs.), *Leitura: práticas, impressos, letramentos* (pp. 89-97) Belo Horizonte: Autêntica.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné* (2a ed.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cyrino, M. (2016). *Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. (1946, 4 de janeiro). Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. (1939, 6 de abril). Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (2008) Mudança educativa e crise do profissionalismo. In I. Goodson, *Conhecimento e vida profissional* (pp. 209-21). Porto: Porto Editora.
- Houssaye, J. (1988). *Triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern: Peter Lang.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation. *Recherche et Formation*, 23(1), 9-27.
- Lourenço Filho, M. B. (2001). *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Nóvoa, A. (1999a). Prefácio à segunda edição. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp. 7-10). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1999b). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11-20.
- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: A. Nóvoa (Org), *Os professores e a sua formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Popkewitz, T., & Nóvoa, A. (2001). La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir. *Recherche et Formation*, 38(1), 5-13.
- Ropé, F.(1997). Dos saberes às competências? O caso do francês. In F. Ropé, & L Tanguy (Orgs.), *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp. 21-30). Campinas: Papirus.
- Sarti, F. M. (2012). O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 323-338.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Scheffler, I. (1974). *A linguagem da educação* (B. Barbosa Filho, trad.). São Paulo: Edusp.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (3a ed., pp. 79-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Smyth, J. (1992). Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29(2), 267-300.
- Souza, D. T. R. de. (2001). *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education*. Tese de doutorado, Universidade de Londres, Londres.
- Souza, D. T. R. de. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- Souza, D. T. R. de, & Sarti, F. M. (2014). Mercado simbólico de formação docente. In D. T. R. de Souza, & F. M. Sarti (Orgs.), *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos* (pp. 3-19). Belo Horizonte: Fino Traço.

- Sorel, M. (2005). Préambule. In M. Sorel, & R. Wittorski (Orgs.), *La professionnalisation en actes et en questions* (pp. 7-10). Paris: L'Harmattan.
- Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional* (6a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, 34(123) 551-571.
- Tardif, M., Lessard, C., Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, 4, 215-33.
- Zeichner, K. M.(1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## Referências consultadas

- Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (1931, 1 de maio). Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial da União*. Recuperado de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>

---

### **Dados da submissão:**

*Submetido à avaliação em 2 de agosto de 2018; revisado em 27 de junho de 2019; aprovado para publicação em 4 de setembro de 2019.*

### **Autor correspondente:**

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Rio Claro – Educação. Av. 24ª, n. 1515, Rio Claro, SP, 13506-900, Brasil.*