

FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DE NÓVOA E TARDIF

GT 12: FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Trabalho completo

Edna Nonato Santana ¹ (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: ednamagrelo01@gmail.com

Dominique Junior Vais ² (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: dom_hotmart@hotmail.com

Simone da Silva Reis³ (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: simone.reis@aluno.ufr.edu.br

Vanuza Santana Pereira Melo (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: Vanuza.santa@gmail.com

Lilia Líciele Vieira Moreira (Programa de Pós-graduação em Educação/UFR)

e-mail: Licielemvl@gamil.com

Resumo

O objetivo geral do estudo consiste em discutir a formação de professores à luz dos ensinamentos de Nóvoa e Tardif. É um estudo bibliográfico, explicativo e qualitativo. A prática investigativa permitiu constatar que o ideário de Nóvoa sobre a formação docente defende uma aproximação mais consistente entre as formações e a prática do trabalho professoral. Já a concepção de Tardif é assentada em saberes, de maneira que a soma de conhecimentos técnicos e didáticos com as vivências dos professores é fundamental para que o trabalho docente se consolide e se reflita nas práticas pedagógicas e no aprendizado dos alunos.

Palavras-chave: Práxis. Saberes. Docência.

1 Introdução

De acordo com Tardif (2014), os professores são os profissionais que dedicaram um tempo de sua vida com vistas a aprender os meandros de sua profissão, de maneira que os saberes angariados ao longo deste período lhes credenciam a exercer seu trabalho docente de uma forma que isso favoreça o aprendizado dos alunos. Um dos esteios estruturantes da atuação professoral diz respeito a formação, processo este aqui analisado sob a ótica de dois teóricos: Nóvoa e Tardif.

Conforme Oyarzabal (2007), para que haja a aprendizagem, faz-se necessária a presença e interface de 3 elementos: a) professores; b) alunos, e; c) o espaço pedagógico onde se dá o processo de ensino. No que tange as práticas pedagógicas, é recomendável que os professores adotem estratégias que estimulem o aluno a raciocinar e a resolver problemas, situações essas que são favoráveis à sua formação (Berbel, 2012; Pantoja, 2019). Este é um cenário onde a

chamada educação bancária de Paulo Freire (2019) não é bem vista, pois o chamado ensino tradicional já não atende as necessidades de formação de alunos no mundo contemporâneo.

Conforme Imbernón (2011), o que se espera com as iniciativas de formação docente é a melhoria das práticas pedagógicas, sendo este um indicativo de que este processo foi bem sucedido. O refinamento destas práticas pode fazer com que os alunos se sintam mais engajados e motivados a aprender, o que já não é possível quando os professores ainda se mostram adeptos aos métodos do ensino tradicional (Martins; Mansur, 2022).

O estudo tem como objetivo geral discutir a formação de professores à luz dos ensinamentos de Nóvoa e Tardif. O que se busca com esta produção é o dialogismo de ideias destes estudiosos, no sentido de compreender aspectos relevantes que são inerentes a esta temática tão relevante para a educação que é a formação docente. O estudo é bibliográfico, explicativo e qualitativo, o que indica: a) consulta a materiais já publicados; b) elencar fatores preponderantes a ocorrência de um fenômeno, e; c) compreensão do cenário social onde os fenômenos ocorrem (Gil, 2019; Minayo, 2015; Zanella, 2013).

2 Formação de professores à luz de Nóvoa e Tardif

O primeiro dos estudiosos aqui destacados é Nóvoa. Dentre os itens destacados por este autor diz respeito a forma como as formações de professores é estruturada. Isto engloba, por exemplo, o estágio docente. Nóvoa (2013) diz que este tipo de estágio é mais produtor na área da saúde, uma vez que neste segmento há a junção entre teoria e prática de forma mais assertiva do que na educação. Além disso, Nóvoa *et al.* (2023, p.6) faz reflexões a respeito da universidade como local de formação docente, conforme se pode ler abaixo na citação adiante em destaque.

A universidade é um lugar único, marcado pela relação intergeracional. Todos os anos chegam novos alunos, com as suas ideias, as suas expectativas (sempre diferentes), os seus projetos. Todos os anos partem os antigos alunos, que aqui viveram um período decisivo das suas histórias. Todos os anos a Universidade se cria e se recria, se faz e se refaz.

A pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum entre professores e estudantes. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção constante de sentidos. Aprender é um ato de criação pessoal, cultural e científica.

A melhor pedagogia universitária é aquela que fomenta o estudo e o trabalho dos alunos. Não se trata apenas de dar boas aulas, mas de conseguir construir, com os alunos, percursos sólidos de formação. A pedagogia é tudo menos facilitismo. É conseguir que os alunos trabalhem mais, e não menos, mas que o façam com sentido, emoção e curiosidade.

Para construir as melhores condições pedagógicas é fundamental que os professores assumam o seu lugar de docentes. Não se trata de diminuir outras dimensões

universitárias, a começar pela pesquisa, mas de sublinhar a importância de reconhecer a centralidade da docência.

Dentre os aspectos mencionados por Nóvoa *et al.* (2023) na fala acima destacada, pode-se evidenciar a questão do trabalho docente no que tange aos seus sentidos. Em sua pesquisa, Lapa (2017) ao investigar sobre o sentido do trabalho professoral, concluiu que o processo de construção deste sentido representa a soma do que os docentes aprenderam nas suas formações iniciais com a sua práxis do cotidiano, na ministração de aulas e convivência com os alunos.

Além disso, Nóvoa (2012) chama a atenção para a necessidade de a formação de professores ser um processo que este autor nomeia como de dentro para fora. Isto significa dizer que, em sua formação inicial, os futuros professores devem conhecer os meandros de sua profissão, estando inclusas neste bojo as dificuldades e os problemas que fazem parte do rol de trabalho docente. Ainda conforme Nóvoa (2012), esta aproximação entre a formação professoral e a realidade da sua rotina profissional é necessária para dirimir as ilusões que muitas pessoas ainda tem com relação ao trabalho docente.

Assim, conforme as ideias de Nóvoa (2012; 2013) e Nóvoa *et al.* (2023), é premente que haja um dialogismo maior entre as formações docentes e os desafios enfrentados pelos profissionais da docência em seu cotidiano. Assim, o futuro professor ao estagiar poderá ter um panorama mais claro da profissão por ele escolhida, bem como produzir os sentidos aplicados ao trabalho docente, de acordo com suas vivências (Lapa, 2017).

Nóvoa *et al.* (2023) também sugestionam que a formação de professores deve ser um processo cooperativo, por meio da junção entre docência e investigação científica. Isto implica reconhecer que a formação docente não é um processo solitário, mas sim plural e participativo, devendo o professor não apenas envidar esforços para aprender mais sobre sua área de ensino (Nóvoa, 2012), mas também cooperar com pesquisas de outros colegas de profissão, numa dimensão coletiva de aprendizagem. Sobre isso, o estudo de Lomba e Faria Filho (2022, p.5) pondera o seguinte:

Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos acadêmicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores. Só é possível firmar e afirmar a presença da profissão na formação se os professores se sentirem valorizados e confiantes, e se tiverem condições concretas (tempo, horários flexíveis, reconhecimento do trabalho de supervisão e de enquadramento dos licenciandos, possibilidade de darem aulas nas licenciaturas, etc.) para participarem efetivamente na formação dos seus futuros colegas.



O segundo autor aqui destacado é Tardif, o qual se notabiliza pelo seu entendimento no que diz respeito aos saberes docentes. Nesta dimensão, conforme os preceitos de Tardif (2014), o processo de formação de professores deve se notabilizar pelo seu aspecto crítico e de coletivo. Na visão de Tardif (2005), os professores são agentes transformadores da sociedade e diante de tão relevante papel, necessitam ter a sua formação cada vez mais consolidada. Sobre o exercício do trabalho docente, Tardif (2014, p.49) considera que:

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

Uma das características mais marcantes das teorias de Tardif (2005; 2014) são os saberes docentes, os quais estão compilados na Tabela 1.

Tabela 1 – Os saberes de Tardif

SABER	DESCRIÇÃO
Saberes da formação profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.



Saberes disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão

Fonte: Adaptado com base em Tardif (2005).

De maneira sintetizada, tem-se os seguintes entendimentos em relação aos saberes elencados na Tabela 1 as seguintes abordagens:

- Saberes de formação profissional: Tardif (2002) advoga a favor das formações cuja estrutura e teor sejam cada vez mais condizentes com a realidade da profissão, bem como com as necessidades dos professores;

- Saberes disciplinares: Tardif (2002) explana que isso diz respeito ao domínio e expertise dos professores com relação as disciplinas por eles lecionadas, sendo que a formação deve potencializar o patamar de conhecimento do professor sobre o que ele ensina em sala de aula;

- Saberes curriculares: Tardif (2002) chama a atenção para a necessidade do dialogismo entre o que a escola insere em seus currículos como diretrizes e as práticas pedagógicas dos professores, e;

- Saberes experienciais: são os conhecimentos que segundo Tardif (2002) são resultantes das vivências e da prática docente, de maneira que a práxis pedagógica ajuda na construção destes saberes (Lapa, 2017).

Além destes elementos, Tardif (2002) propõe uma classificação a respeito dos saberes docentes, sendo eles assim representados:

- Formação escolar anterior: a escola primária e os estudos secundários abarcam esta formação;

- Saberes pessoais: engloba a família, o lar, a vida, as vivências do professor;

- Formação profissional para o magistério: abarca a formação inicial e estágio docente;

- Programas e livros didáticos usados no trabalho professoral: uso de ferramentas e de livros didáticos no trabalho docente;

- Saberes de ofício: a partir das vivências docentes em sala de aula.

Em adição aos pensares de Tardif e Nóvoa, o autor Imbernón (2010, p. 7) faz a seguinte observação, conforme abaixo:

[...] uma mudança nas políticas e nas práticas da formação contínua de professores é necessária. Existem muitas coisas que funciona que se avançou bastante, mas, sob o meu ponto de vista, os últimos anos da formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde o princípio do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria.

Considerando que conforme Zabala (2015), o ato de ensinar é complexo, entende-se que junção de todos estes saberes mencionados por Tardif (2002) representa um elemento relevante não somente para a produção de sentidos ao trabalho docente, mas também para o seu aprimoramento, considerando as vivências e experiências deste profissional em sala de aula.

3 Considerações finais

O estudo demonstrou teve como enfoque promover um dialogismo entre as ideias de Nóvoa e de Tardif sobre a formação de professores. A prática investigativa permitiu detectar que há semelhanças entre as percepções de Nóvoa e Tardif sobre a formação docente. Ambos

acreditam que este é um processo que deve ser realizado numa dimensão coletiva. O fato de Tardif considerar os professores como agentes de mudança é algo que justifica a necessidade da consolidação da formação docente.

Este processo de robustecimento deve estar embasado na aproximação entre o que as escolas ensinam e os desafios da práxis docente. Isto requer o aprimoramento do estágio docente, numa dimensão em que os futuros professores conheçam as nuances de sua atuação, a qual é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. O que se nota tanto nos saberes de Tardif como nas compreensões de Nóvoa com relação a formação de professores é que este é um processo que carece de melhorias, tanto com relação ao aprimoramento do estágio docente como também a relevância das experiências do professor em sala de aula como elemento estruturante de sua formação professoral.

Referências

BERBEL, N.A.N. **A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez**: uma reflexão teórico-epistemológica. Londrina, PR: SciELO-EDUEL, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAPA, B.C. **Tecendo um traçado entre autoformação docente e sentidos do trabalho**. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

LOMBA, M.L.R.; FARIA FILHO, L.M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v.38, p. 1 – 10, 2022.

MARTINS, L.M. MANSUR, A.F.B. Percepção docente sobre o uso das metodologias ativas e tecnologias da informação e comunicação no ensino de literatura nas escolas estaduais de ensino médio no município de Santo Antônio de Pádua/RJ. In: TEIXEIRA, E.; SILVA, B.A.

(orgs.). **Metodologias ativas e multiletramentos no ensino de linguagens**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.18, n. 35, p. 11 – 22, 2012.

NÓVOA, A. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v.1, n.1, p. 416 – 418, 2013.

NÓVOA, A. *et al.* Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.

OYARZABAL, G.M. Prática docente: sentidos discursivos enunciados por professores do ensino fundamental. **Diálogo**, v. 11, p. 151-171, 2007.

PANTOJA, A.M.S. **Proposta de sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16ª edição, Petrópolis: Vozes, 2014.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZANELLA, L.C.H. **Metodologia de pesquisa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciência da Administração da UFSC, 2013.