



Revista de Políticas Públicas
ISSN: 2178-2865
revistapoliticaspublicas@ufma.com
Universidade Federal do Maranhão
Brasil

Dias de Queiroz, Edileuza
O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica
Revista de Políticas Públicas, vol. 22, 2018, pp. 1487-1508
Universidade Federal do Maranhão
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321158844076>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMA
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

Edileuza Dias de Queiroz¹

Resumo

Este texto tem como objetivo refletir acerca da formação de professores, trazendo no seu bojo a questão da formação docente em uma vertente crítica. Diariamente, desafios são lançados à escola e ao corpo docente. É preciso verificar de que forma os professores estão sendo formados. Há muitas lacunas na formação de professores, entre elas, está a necessidade de os cursos contribuírem com abordagens que favoreçam o futuro professor em adquirir formação crítica, gestando um novo padrão de organização social. Nesse contexto, se sobressai o PARFOR, onde, na UFRRJ-IM busca-se trazer para o centro das reflexões a formação crítica.

Palavras-chave: Formação de professores, formação crítica, Universidade-Escola.

THE CONTEXT OF EDUCATORS TRAINING: the challenge of contributing to a critical teaching

Abstract

This text aims to reflect on the training of teachers, bringing in its center the issue of teacher education in a critical way. Daily challenges are thrown at school and teachers. It's needed to check how teachers are being trained.

¹ Licenciada e Bacharel em Geografia, Doutora em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Professora no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Email: edileuzaqueiroz@gmail.com / Endereço: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ: Av. Governador Roberto Silveira S/N, Centro - Nova Iguaçu/RJ. CEP: 26020-740

There are many gaps in the training of teachers, among them is the need for the courses to contribute with approaches that favor the future teacher in acquiring critical formation, creating a new pattern of social organization. In this context, PARFOR stands out, where, in UFRRJ-IM, it seeks to bring critical formation to the center of the reflections.

Key words: Teacher Training, critical formation, University-School.

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional nos leva a questionamentos e críticas ao modelo de desenvolvimento socioeconômico adotado. Entretanto, o pensamento atrelado a esse sistema é tão perverso e está tão ideologicamente impregnado no imaginário social que acaba por dificultar a construção de uma forma de organização social que se contraponha à atual. Acreditamos que, a partir do embate hegemônico, outra sociedade é possível, mas, para ser bem sucedida, essa luta exige um novo pensamento, ou seja, outra maneira de enxergarmos a realidade. Nesse contexto de busca e de luta por um outro modelo societário, as escolas se sobressaem. Segundo Giroux e Simon (2009, p. 95):

[...] são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar e intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Surgem, desse modo, questionamentos quanto à formação dos educadores para lidar com as mais variadas demandas que chegam a cada dia ao chão da escola, e, em razão disso, é fundamental, diante da complexidade da sociedade, investir nessa formação. O que se sabe é que os processos formativos nem sempre são coerentes e comprometidos com as demandas da maioria da população em situação de exploração e degradação socioambiental, já que estão envolvidos pela alienação ideológica. O papel social do educador, agente de transformação da realidade, é fundamental, mas, para tanto, esse sujeito precisa estar preparado e comprometido com a formação de cidadãos atuantes em prol de uma sociedade diferente desta.

Em síntese, neste sistema, diariamente, desafios são lançados à escola e ao corpo docente. Com isso, alguns questionamentos nos acompanham e nos intrigam neste estudo; dentre eles, surge a se-

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

guinte indagação: Nós, professores, fomos/estamos preparados para esses tantos desafios que nos são impostos?

Macedo (2008) chama a atenção ao afirmar que a formação docente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (2001), reforça a ideia de uma educação aligeirada, com conteúdos fragmentados, e cujo objetivo principal é apenas a profissionalização. Nesse tipo de educação, o sentido omnilateral¹ não é privilegiado. E a autora alerta que “[...] não basta ao professor ter o domínio de competências técnicas, as quais, embora necessárias e imprescindíveis, não garantem a formação de um profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade.” (MACEDO, 2008, p. 61).

De modo geral, o paradigma da racionalidade técnica tem sido a inspiração das políticas educacionais e de grande parte dos cursos de formação de professores no Brasil. Assim, essa formação é vista como um processo de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e de técnicas didáticas em detrimento de seu caráter político de formação de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade.

Atentando para a ideia de um outro olhar sobre a formação docente, Imbérnon (2010b, p. 7) defende que:

A profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...].

Comungamos com esses posicionamentos por entender que toda instituição educativa, assim como a formação dos educadores, deve inserir-se no processo de repensar as formas de atuação e mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente e apropriado às mudanças necessárias para um outro/novo mundo.

Ainda segundo Imbernón (2010b, p. 8), “[...] a instituição que educa deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental”. Assim, a escola – e seus profissionais – e o educador devem participar intensamente das transformações intencionadas para a sociedade, pois, na vivência pedagógica, eles são atores fundamentais para um novo modelo de vida. Ser um educador significa participar da emancipação das pes-

soas, emancipando-se, uma vez que o objetivo da educação é sublime, ou seja, é criar um ambiente educativo de formação de pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2010a).

Considerando a importância da formação do educador para atuar em um mundo tão complexo, Fávero (2008, p. 52) disserta acerca do papel da Universidade como instituição formadora: “Se a Universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constantes mutações e crises”.

Tal pensamento deixa em evidência as relações existentes entre a Universidade, os educadores e as demandas sociais que se avolumam. É certo que vivemos tempos novos, e os impasses que são lançados no atual momento histórico se acumulam junto com os velhos problemas para os quais ainda não encontramos soluções. (LINHARES, 2008). Em relação ao processo formativo dos educadores, Linhares (2008, p. 12) complementa:

Entendemos que as questões implícitas na formação de professores requerem que transitemos em um espaço complexo de uma cultura em crise, em busca de validação de significados coletivos e pessoais, onde se confrontam o extravio ético com uma procura audaz de construção de sujeitos coletivos e pessoais que se reconheçam, criticamente, na própria produção histórica de sua existência.

Nesse contexto, a Universidade não pode limitar a formação profissional apenas à especialização, ou seja, à transmissão de conhecimentos específicos do curso em questão. É preciso o conhecimento que permita a visão de um mundo integrado e interligado e a possibilidade de espaço e tempo para a realização das atividades coletivas, considerado o processo de construção do conhecimento em desenvolvimento na convivência humana, na interação entre indivíduo e sociedade, como um ato político intrínseco a essa formação. Logo, a Universidade, comprometida com a construção de melhores condições sociais, deve assumir essa omnilateralidade em seus processos formativos, afinal, isto é também uma conquista nesse espaço, fruto de luta política.

2 DESENVOLVIMENTO

É um grande desafio formar educadores aptos a atuar em uma sociedade em que os excluídos são a maioria da população e a injustiça social impera. Reverter esse quadro não é uma tarefa simples, uma vez que envolve muitos atores sociais, cada um deles com seus propósitos e suas ambições dentro de uma organização social instituída por relações desiguais de poder. Nesse modelo, os oprimidos devem se constituir no motor das transformações históricas e, para isso, urge sua articulação política para o embate hegemônico.

É imprescindível, portanto, a consolidação de uma educação crítica no espaço de formação dos educadores os quais, ao valorizar todos os saberes, produzirão conhecimentos, ao invés de se limitarem a ações rígidas e ao reprodutivismo neste contexto de complexidade e contradição. Em suma, entendemos que uma educação comprometida com as questões sociais é aquela que promove a cidadania e a emancipação do indivíduo em ações coletivas engajadas na superação das desigualdades.

Observa-se que muitos professores chegam à escola com dificuldades para trabalhar, de uma maneira integrada, dialógica e crítica. Provavelmente, há uma lacuna nos cursos de formação de professores, impedindo uma nova concepção de educação e do papel político e social da escola. É preciso, então, refletir sobre as barreiras estruturais que dificultam, muitas vezes, uma reflexão crítica sobre a prática docente.

A formação de professores, de fato, é complexa e tem sido o foco de muitas pesquisas, embora muitas vezes, as políticas para o campo não levem em consideração o trabalho em curso e as demandas das instituições formadoras. Gatti (2014, p. 35) alerta que:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura

Entretanto, há necessidade de reflexão acerca da forma que essas políticas são construídas e implementadas. Gatti (2014) alerta que no Brasil a formação inicial de professores no ensino superior não teve ainda iniciativa nacional forte o suficiente para adequar

o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica. Além disso, ainda há um descompasso entre o que consta nos Projetos Pedagógicos de Curso e a realidade vivenciada. Nesta direção, Gatti (2014, p. 39) afirma que:

De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida.

Nesse sentido, as instituições formadoras têm um duplo desafio, realizar uma formação em sintonia com o seu Projeto Pedagógico e, avaliar até que ponto está contribuindo para a formação de professores críticos, reflexivos no contexto do fortalecimento do papel da escola.

Entretanto, é importante ressaltar que, formar um professor, segundo os referenciais críticos, emancipatórios e transformadores, passa por ações e reflexões que possibilitam questionamentos e críticas frente aos determinismos neoliberais, que centram nas questões econômicas o referencial de valores para a sociedade, valores estes ainda hegemônicos também nas Universidades.

2.1 Pensamento crítico e educação

Com o intuito de desvelar o pensamento único e seu caráter ideológico e alienante, entra em cena o pensamento crítico que amplia o discurso coletivo, consolida o referencial teórico-metodológico e permite a apreensão do real para além do fenomênico. (TREIN, 2007).

O pensamento crítico no campo educacional se desenvolveu a partir do pensamento marxista que, em síntese, entende que o mundo capitalista, como estratégia de dominação e controle, aliena os homens. (LAPA, 2005). Ainda segundo a autora, a ideologia marxista critica a educação tradicional e busca usar modos alternativos de educação que possam preparar os cidadãos para uma organização social mais progressista e socialista.

Não podemos deixar de registrar o papel fundamental que a Escola de Frankfurt² teve no pensamento crítico dentro da área da educação, pois ressaltou a importância da transformação da socie-

dade por meio de mudanças na cultura e nas instituições da vida cotidiana, tais como a educação. A teoria crítica desenvolvida pelos integrantes dessa Escola salientou a importância da crítica e da reflexividade e do ganho de conscientização emancipatória (KELLNER, 1989 apud LAPA, 2005). O campo educacional também recebeu valiosíssimas contribuições de estudiosos que não pertenciam à Escola de Frankfurt, porém que possuíam orientações teóricas afiliadas; dentre eles, podemos citar o exemplo de Gramsci (1989a, 1989b, 1991) com seus estudos sobre a hegemonia e a contra-hegemonia.

De acordo com Lapa (2005), as contribuições mais importantes de Gramsci na educação são três. A principal é seu conceito de hegemonia como controle ideológico que muitas vezes passa pela construção de um consenso ingenuamente assumido pelos segmentos dominados. Para Gramsci (apud Lapa, 2005), a chance de mudança estaria na criação de uma cultura contra-hegemônica, só possível no plano ideológico. Outra contribuição dele é a proposta de divisão da superestrutura em instituições coercitivas e não coercitivas, o que permitiria levar a uma compreensão da escola em duas dimensões: uma claramente coercitiva (a educação compulsória, os currículos nacionais) e outra não coercitiva (o currículo oculto³, de que muitos professores críticos lançam mão). A terceira contribuição é o conceito gramsciano do intelectual orgânico, o que nos leva a destacar o papel do professor como um possível intelectual transformador, que pode levar seus alunos a serem agentes críticos e prontos para a ação transformadora (GIROUX, 1997).

No Brasil, os ideais do pensamento crítico foram as bases da educação popular, a qual tem como pressuposto o rompimento com a visão de educação tecnicista, difusora e transmissora de conhecimentos, no caso a educação bancária (FREIRE, 2005). Em síntese, a educação popular alerta para o fato de que a educação deveria assumir a mediação na construção social de conhecimentos implicados na vida dos sujeitos.

Nesse debate, Freire (1996; 2001; 2005; 2009) é reconhecido como uma das principais referências fundadoras do pensamento crítico na educação brasileira. Isto porque, em toda a sua obra, encontramos a defesa da educação como formação de sujeitos sociais emancipados, isto é, formação de autores de sua própria história, com capacidade de fazer a leitura crítica do mundo. O autor influenciou fortemente o pensamento crítico no país em diversas frentes,

como na crítica da escola pública, na alfabetização de adultos e na análise da relação professor-aluno. Acusou a educação bancária de alienar o sujeito e propôs como alternativa uma educação libertária e emancipadora que, voltada para a liberdade dos homens, conduziu-os à transformação do mundo. Para ele, essa liberdade seria a única maneira de superar a contradição da relação entre opressor e oprimido, que seria a raiz da alienação dos homens. (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, a pedagogia crítica de Freire (1996, 2001, 2005) pode apoiar e sugerir princípios e orientar diretrizes para a implementação de práticas também na área socioambiental. Dessa forma, entendemos que o pensamento crítico é o ponto de partida da práxis freireana. Giroux (1997, p. 145), autor que muito se referencia em Freire, afirma que “Utilizando a linguagem da crítica, Freire construiu uma teoria de educação que considera seriamente o relacionamento entre a teoria crítica radical e os imperativos do comprometimento e luta radical”. Mas, é importante observar que não é possível a transformação das relações humanas sem transformações estruturais no processo da educação brasileira, em todos os níveis.

A formação de professores na contemporaneidade é um dos grandes desafios para a educação, principalmente a brasileira. Compreende-se que uma sólida formação inicial seja a mola propulsora para uma educação de qualidade, pois a maneira como os professores são formados é decisiva para a construção de cidadãos críticos que possam contribuir para uma realidade diferente da que está posta.

A formação docente de qualidade tem um papel fundamental, tem importância estratégica na busca da melhoria da qualidade do ensino no país, constituindo-se numa das questões centrais das políticas públicas de educação, por ser um elemento essencial para a transformação da escola, da educação e da sociedade. Nessa perspectiva, essa formação deve ser aberta à possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas diferentes dimensões para que o docente possa construir uma prática com qualidade, com crítica e autônoma.

Segundo Tardif (2010), é preciso recuperar a capacidade reflexiva e a produção dos saberes pedagógicos na educação básica, o que parece ser indispensável para a reconstituição do lugar da profissão desses profissionais. É necessário firmar o sentido de práxis pedagógica, para que o professor reafirme sua prática de pensar, de criar, de refazer a leitura do mundo que o cerca, do papel da escola e da

educação. E ancorados nesse pressuposto, vislumbramos a formação inicial como a base, pois é a partir desta que o professor se insere no mundo da escola. É preciso investir mais na formação docente.

2.2 A formação dos educadores no Brasil

A preparação de profissionais da educação, no Brasil, surge depois do marco da independência, quando se cogita a organização da instrução popular. De acordo com Saviani (2009), os principais períodos históricos da formação de professores são: ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890); estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais (1890-1932); organização dos Institutos de Educação (1932-1939); organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do padrão das escolas normais (1939-1971); substituição da escola normal pela habilitação específica de magistério (1971-1996); advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006).

Podemos considerar, então, que a preocupação com a formação de professores no Brasil é bem recente. Segundo Gatti (2010), somente nas primeiras décadas do século XX, os ventos da modernização fizeram aparecer a preocupação com a formação de professores para o chamado estudo secundário (que hoje corresponde aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio) em cursos específicos. Até então, esse trabalho era realizado por profissionais liberais ou autodidatas e o número de escolas secundárias, e o acesso a elas, era bem reduzido, período cujo contexto histórico não pode ser esquecido.

No final dos anos de 1930, à formação de bacharéis nas Universidades existentes, acrescenta-se mais um ano de disciplinas na área educacional, as chamadas disciplinas pedagógicas, para a obtenção da licenciatura dirigida à formação de docentes para o ensino secundário. Tal modelo de formação era denominado popularmente de 3 + 1. Assim, configuraram-se as licenciaturas, cursos que objetivam formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos e educação especial.

Em dezembro de 1996, é publicada a Lei nº 9.294, de 15 de julho, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, com ela, alterações são propostas, com um período de transição para efetiva-

ção de sua implantação, tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Fazendo uma análise sobre a formação docente de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Macedo (2008) sinaliza que esta não significa uma ameaça ao modo de produção capitalista; pelo contrário, reforça a ideia de uma educação aligeirada, com conteúdos fragmentados e que objetiva apenas a profissionalização, ou seja, a preocupação maior se volta a uma formação com sentido polivalente. Diferente disso, segundo Frigotto (2001, apud MACEDO, 2008), precisamos de um ensino omnilateral que “[...] desenvolve todas as dimensões do ser humano e que se opõe à fixada por preceitos mercadológicos [...] formação unitária por fornecer as bases científicas, sociais e culturais necessárias ao preparo para o mundo do trabalho, a vida e o exercício efetivo da cidadania”.

Outro documento, o Parecer do CNE nº 009, de 8 de maio de 2001⁴, intenciona implementar mudanças na educação e requer a formação de profissionais qualificados para atender às exigências oriundas da internacionalização da economia. No citado documento, encontramos o seguinte trecho:

O avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação estão impactando as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania. A internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 3).

Apesar dessa legislação, que legitima uma concepção hegemônica de educação, temos a convicção, como postura política, de que é imprescindível a formação de um profissional crítico, questionador e capaz de dialogar com os mais variados segmentos da sociedade. Esse profissional deve ser formado para compreender o seu papel social e político dentro das novas bases materiais de produção, as quais vão interferir diretamente nos fazeres e nas ações presentes nos espaços escolares (MACEDO, 2008).

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

No meio acadêmico, é crescente a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto a seus currículos e conteúdos formativos. Certamente, tamanha inquietação se dá em função dos graves problemas enfrentados no que diz respeito à aprendizagem escolar. Dentre as várias causas desses problemas educacionais/sociais, Gatti (2010, p. 1359) aponta múltiplos fatores:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação de gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas.

Todos esses fatores devem ser levados em consideração, no entanto, chamamos a atenção para a questão da formação inicial dos professores, o que envolve diretamente as instituições de ensino superior, especialmente as Universidades, lócus dessa formação. Laços efetivos precisam ser construídos entre a ação formativa da Universidade e as escolas básicas; formadores competentes devem ser inseridos na ação formativa do educador; políticas públicas educacionais voltadas para uma educação que forme um cidadão mais crítico, mais reflexivo, devem ser conquistadas. Essas são questões significativas que permeiam nossas reflexões.

2.3 A universidade e a formação inicial de professores

De que a formação inicial é fundamental, ninguém duvida. Logo, nesse viés, Imbernón (2010b, p. 57) ressalta a importância dessa fase profissional:

A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão.

Entendemos que, por representar a transição de aluno para profissional, esse período é muito difícil para o professor que ingres-

sa no mundo da escola. Por isso, a Universidade, lócus de formação demasiado importante, deve formar o professor na mudança e para a mudança. (IMBERNÓN, 2010a). Aqui também cabe um olhar especial para os alunos que já atuam como professores, mas estão fazendo a licenciatura.

O compromisso social da Universidade deve ser muito mais efetivo e fazer opções por ações que visem a transformar profundamente a sociedade, na busca da conquista dos direitos sociais, civis e políticos dos indivíduos e das comunidades. O ponto inicial para tanto é o esforço de tornar os cursos de formação de professores mais dinâmicos na preparação de profissionais reflexivos que consigam estreitar os laços entre teoria e prática.

Entendemos ser imprescindível na Universidade o princípio articulador do ensino, da pesquisa e da extensão para todos os cursos de formação do educador. A preocupação com esse tripé vem sendo apontada por vários estudiosos que defendem “[...] a universidade como o lócos privilegiado para a formação do educador ao compreenderem que ela é a única em condições de estabelecer essa relação.” (MACEDO, 2008, p. 116).

Nesse contexto, nossa defesa é a de que devem ser estabelecidos mecanismos institucionais de colaboração para que haja uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Freire (2009) também faz referência às Universidades ao afirmar que a docência, a discência e a pesquisa são práticas indissociáveis no dia a dia da práxis pedagógica que se quer constituidora de sujeitos históricos, socialmente situados.

Para Tardif (2002), é preciso também recuperar a capacidade reflexiva e a produção dos saberes pedagógicos na educação básica, o que parece ser indispensável para a reconstituição do lugar da profissão desses profissionais. É necessário firmar o sentido de práxis pedagógica, para que o professor reafirme sua prática de pensar, de criar, de refazer a leitura do mundo que o cerca, do papel da escola e da educação. O permanente diálogo com a Universidade favorece que a práxis pedagógica – que une dialeticamente reflexão-ação, teoria-prática – se manifeste no cotidiano da escola, assim como na Universidade.

Essa Instituição precisa alargar fronteiras, ver-se além no tempo e no espaço, ver o país e o mundo à frente. É muito pertinente o

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

estreitamento dos laços entre essa instituição e a sociedade, favorecendo a construção de uma sociedade mais digna, mais justa e mais democrática. Assim, essa instituição precisa pensar global e agir local, pois, é por meio da valorização das questões socio-político-educacionais, que a sociedade terá acesso ao desenvolvimento, à unidade/diversidade sociocultural. Só assim, conseguiremos manter vivos os saberes, as experiências e a difusão da cultura comprometida com as transformações sociais.

Diante da crise civilizatória pela qual passa o mundo, é preciso todo esforço para a articulação de um projeto político e social para a sociedade brasileira. Severino (2007) afirma que tal projeto deve estar pautado em questões básicas relacionadas à dignidade humana, à humanidade, à igualdade, ao valor da existência comunitária e às perspectivas de um destino comum. É nesse compromisso da educação com a construção de um futuro melhor que a Universidade tem papel fundamental.

Nesse contexto, urge um novo paradigma que se contraponha ao atual, disjuntivo, reducionista e simplificador (MORIN, 2000), e que seja pautado na participação coletiva, em princípios justos e capazes de romper com o pensamento hegemônico. No exercício da contra-hegemonia, tanto professores-pesquisadores quanto pesquisadores-professores, na dialogia teoria-prática, podem contribuir na construção de caminhos que levem à transformação da realidade atual. Em relação a esse processo, Mészáros (2008, p. 25) afirma que “[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

No Brasil, a reforma educacional ocorreu – e ainda ocorre – em função da economia, ou seja, do crescimento nacional; e não em função da formação do ser humano, mas sim da formação de um executor de tarefas. Nas décadas de 1980 e 1990, aconteceram novas modificações na área educacional de todos os países, com o objetivo de realizar o ajustamento para a garantia de maior acúmulo do capital, numa onda neoliberal. Tais modificações, ainda em curso, visam adequar a educação às novas formas vigentes do capitalismo.

Não é possível refletir sobre a educação e sobre a formação de professores especificamente sem contextualizar os propósitos do pensamento hegemônico. Desejamos e lutamos por uma mudança

nos rumos da educação. No entanto, Mészáros (2008, p. 27) alerta que “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”.

Dessa forma, vale ressaltar a importância de sempre se fazer uma análise da realidade à luz da conjuntura econômica e social em que se encontra a sociedade, uma vez que a educação não caminha sozinha, não transforma nada sozinha, apesar de ser essencial para que as transformações aconteçam formando atores para esse processo.

É importante salientar que a educação só pode ser compreendida a partir das transformações sociais. Não podemos reduzir o fenômeno educacional à questão escolar, uma vez que o desempenho de tal função não depende necessariamente da escola. A educação tem a ver com as condições históricas, sociais, culturais e econômicas, com a totalidade social existente a cada momento.

Em uma sociedade capitalista, cuja estrutura de classes sociais é fruto da divisão social do trabalho e baseada em apropriações desiguais dos meios de produção, o sistema educativo é visto como uma esfera, ou melhor, como uma instituição que preenche especificamente duas funções estratégicas para o capital: a reprodução da estrutura de classes e a reprodução do pensamento hegemônico. Com o intuito de romper com essa reprodução, encontramos na formação inicial dos professores uma brecha, pois a maneira como os professores são formados é decisiva para formação de cidadãos críticos que possam contribuir para uma realidade diferente da que está posta.

Contudo, há muitas lacunas na formação inicial de professores. Entre elas, está a necessidade de os cursos contribuírem com abordagens que tanto favoreçam o futuro professor em adquirir formação crítica, gestando um novo padrão de organização social. Se o professor pensar a educação em seu contexto histórico, social e político, logo se comprometerá com a promoção de uma sociedade menos excludente, mais justa e solidária.

2.4 A formação continuada

A formação continuada pode ser entendida como um contínuo ao longo da vida profissional do professor. Assim, esta forma-

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

ção é encarada como um meio de articular antigos e novos conhecimentos nas práticas dos professores, à luz da teoria, gerando de certa forma, mudanças e transformações, considerando os aspectos da formação em que se baseiam tais práticas, uma vez que estas são fundamentadas em construções individuais e coletivas que ocorrem durante o tempo e nas suas relações.

Imbernón (2010b, p.50) coloca a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”. Acerca da importância do conhecimento do docente, o autor afirma que,

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apóia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos. (IMBERNÓN, 2010b, p. 75)

A Universidade representa importante espaço social para reflexão, formação e difusão de novos conhecimentos acerca da educação, participando, assim, em uma perspectiva mais ampla, da estruturação de uma sociedade mais justa e mais humana. Em relação a esse importante espaço social, Tristão (2004, p. 70) enfatiza que:

Partindo do pressuposto de que a formação de professores/as se constitui a partir de uma rede de relações, a universidade é um importante contexto a ser explorado porque participa de outros, como a política educacional, a pesquisa e a formação continuada dos professores/as em serviço.

Percebemos que ainda existe um distanciamento entre a Universidade e a Escola, ainda mais quando se trata de formação continuada, entretanto, isso pode (e deve) ser minimizado. Políticas que incentivem essa formação precisam ser implementadas, e os professores necessitam de incentivos para que tenham condições de realizar essa formação.

Mas, Gatti e Barreto (2009, p. 225) alertam um certo descompromisso com a formação continuada por parte das instituições de ensino superior, pois, “[...] não há uma tradição de compromisso das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação inicial, com o acompanhamento, apoio e atualização contínuos dos profis-

sionais docentes que elas formam”. Observa-se, assim, uma forte limitação das políticas de formação continuada, fato que precisa ser corrigido.

A formação ancorada na vivência, no contato direto com a realidade – como é o caso da formação continuada, onde os professores já estão atuando –, possibilita uma nova forma de fazer Ciência, uma vez que o objeto estudado está sendo visto, sentido, vivido. Assim, corroboramos com Kayser (2006, p. 94), ao afirmar que “[...] qualquer um que deseje conhecer um fenômeno só poderá ter sucesso se entrar em contato com ele, ou seja, vivê-lo (praticá-lo) dentro do próprio meio desse fenômeno”. Isso pode ocorrer com o processo de formação continuada, onde o professor reflete sobre a realidade de forma mais aprofundada, mais ampla.

Um fator importante que não deve ser esquecido é a resistência às mudanças necessárias para implementar a horizontalidade do processo educacional. Cabe aqui ressaltar que, junto com a reforma curricular e estrutural, é preciso um processo de reforma do pensamento (MORIN, 2002) de todos os atores envolvidos no processo educacional. Este é um grande desafio para a educação, pois exige a definição de novos objetivos e de competências institucionais que possibilitem avaliar e redirecionar a estrutura e a dinâmica organizacional e administrativa das instituições educacionais

Candau (1997) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria e prática).

Nesse contexto, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um profissional: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

Assim, a formação continuada não pode ser entendida como ensinar a ensinar, ou, aprender como fazer, mas, como um processo permanente de pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica e o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e menos opressora.

2.5 Breve reflexão sobre o PARFOR na UFRRJ-IM

Com a nova LDB e toda política do governo em expandir as Universidades Públicas e criar programas específicos como o PIBID e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), percebemos uma mudança significativa nesses currículos, nas formas de valorização do professor e seu processo formativo. Assim, na perspectiva de contribuir com uma formação docente que vá ao encontro das demandas presentes na sociedade, e mais especificamente no chão da escola, se sobressai o PARFOR, onde, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – Instituto Multidisciplinar (IM) buscamos trazer para o centro das reflexões a formação crítica, levando em consideração o cotidiano da escola e seu entorno.

A grande maioria do público que compõe o PARFOR está atuando há bastante tempo, isso para a Universidade é mais um desafio, pois a formação inicial é, também, continuada. E é pensando neste aspecto que a práxis pedagógica deve estar presente no decorrer da graduação. Assim, os discentes são convidados a pensar as práticas pedagógicas a partir da realidade de cada um, a escola e seu entorno, partindo do local para o global, refletindo e analisando a realidade e de que forma pode-se contribuir para a sua transformação.

Nessa direção, compreende-se que é necessário refletir e (re) avaliar a atuação da Universidade e que, nisso, sejam considerados projetos de novas ações a serviço da sociedade e a criação e o estímulo de parcerias em todos os níveis de ensino. A formação de educadores nas Universidades – instrumento de transformação social – tem um papel primordial no processo de desenvolvimento humano, uma vez que prepara profissionais para formar a geração de amanhã.

Torna-se importante ressaltar que, a partir do PARFOR, é possível efetivar a parceria Universidade-Escola, tendo em vista que a aproximação do discente com a realidade através da aproximação dessas instituições é um processo de vivência prático-pedagógica. Tem uma dimensão que é formadora, mas que também possui um

caráter de construção do sujeito enquanto profissional. Nesse sentido, Lima (2008, p.198), afirma que “[...] é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores”.

Esse é um caminho encontrado para que a licenciatura, de fato, contribua para uma sólida formação sólida e crítica de educadores. Entende-se que o estreitamento dos diálogos entre a universidade e a escola é fundamental para uma formação docente mais coerente com as demandas sociais, e o PARFOR permite que isso possa acontecer.

3 CONCLUSÃO

Ao se objetivar uma educação crítica, transformadora e emancipatória, é preciso considerar a condição sócio-histórica do educador, o que requer uma formação que o leve a perceber sua profissão de forma mais ampla e a ter pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo e de seu lugar. Dessa forma, o educador conseguirá intervir na realidade de sua escola, da educação e, consequentemente, da sociedade. (FREITAS, 2000, apud MACEDO, 2008). Isto remete ao pensamento marxista, que conceitua o trabalho como uma atividade especificamente humana, pois, por meio dele, o ser humano cria e recria e, assim, provoca transformações na realidade em que está inserido e gera o sentimento de realização e não de alienação.

A busca pela transformação social faz parte do cenário da tradição de uma educação progressista brasileira cujas angústias e esperanças convivem lado a lado. Ademais, entendemos que é preciso se aventurar pelos caminhos das dúvidas e dos questionamentos problematizando a realidade. E o educador não pode dar-se ao luxo de sentar à margem da história, esperando que ela aconteça, sem interferir/agir. Afinal, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (FREIRE, 1996).

Diante da realidade apresentada hoje, torna-se urgente que a formação docente seja alicerçada no pensamento crítico, buscando aproximar os diferentes tempos – universidade e escola – a fim de contribuir na formação de pessoas com capacidade de fazerem a leitura da sua realidade com vistas à transformação. E nisso, o PARFOR tem muito a contribuir, uma vez que permite aos estudantes-pro-

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

fessores o desenvolvimento de sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, concretizada no trabalho das redes de ensino. (GATTI, 2014). Dessa forma, é necessário refletir e (re)avaliar a atuação da Universidade e a implementação de políticas educacionais, considerando que a formação de professores tem um papel primordial no processo de desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.51-68.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE nº 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial, Brasília, DF, 2001.
- FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-71
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. 2013 a fev. 2014.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GIROUX, H.; SIMON, R. *Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento popular*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 93-124.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

KAYSER, B. O geógrafo e a pesquisa de campo. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 93-104, 2006.

LAPA, A. B. *A formação crítica do sujeito na educação a distância: contribuição de uma análise sócio-espacial*. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) – Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano Regional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

LIMA, M. S. L. *Reflexões sobre estágio/prática de Ensino na Formação de Professores*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LINHARES, C. F. S. *Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente*. In: ALVES,

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES: o desafio de contribuir para uma docência crítica

- N. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 9-36
- MACEDO, J. M. A formação do pedagogo em tempos neoliberais: a experiência da UESB. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.
- MÈSZÁROS, I. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORIN, E. A ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo, Cortez, 2000.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez. 2007.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. Saberes docentes e formação profissional. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- TREIN, E. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 113-134.
- TRISTÃO, M. A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

Notas:

- ¹ Frigotto (2001, apud Macedo, 2008) define a formação omnilateral como aquela que desenvolve todas as dimensões do ser humano e que se opõe à fixada por preceitos mercadológicos, no caso a formação unidimensional. Para ele, a formação omnilateral é um tipo de formação unitária por fornecer as bases científicas, sociais e culturais necessárias ao preparo para o mundo do trabalho, para a vida e para o exercício efetivo da cidadania.
- ² Nessa Escola, destacam-se autores como: Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm e Walter Benjamin.
- ³ Segundo Apple (2006), currículo oculto se refere às normas e aos valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.
- ⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

