

FORMAÇÃO DOCENTE: CONTRADIÇÕES PRESENTES NOS PROJETOS DE SOCIEDADE EM DISPUTA

Cyntia Aparecida de Araújo Bernardes¹

Solange Martins Oliveira Magalhães²

Comunicação oral – GT Didática, Práticas de Ensino e Estágio.

RESUMO: Em um contexto de expansão da economia globalizada, das tecnologias e do franco avanço da ideologia neoliberal, que pensa a educação com primazia nos aspectos econômicos e como resposta às demandas do mercado, destaca-se o foco no professor e sua formação. Entende-se que o mesmo ganhou uma "pseudocentralidade" nas políticas públicas educacionais, ao ser definido como elemento decisivo a uma educação de qualidade. Essa centralidade dedicada ao professor nos atuais discursos liberais lhe garante o fardo hercúleo de dar respostas aos problemas atuais, inclusive (e com maior ênfase) às mudanças do mercado. Essa ideia tem sido amplamente difundida no país, ganhou status hegemônico, de modo que se desenrola nos espaços-tempo da formação docente uma concepção de formação com caráter pragmático e praticista, que se expressa via diversas "pseudo-racionalidades" (MIRANDA, 2012, p. 19). Esse movimento mostra muitas contradições no que tange a efetivação das finalidades educacionais brasileiras, pode-se concluir que versam à reprodução e ao utilitarismo. Dialeticamente, o movimento que consolida a reflexão aqui desenvolvida carrega o gene da transformação, acredita-se que isso oportuniza a construção de uma perspectiva de contra-hegemonia ao discurso oficial, com vistas à *formação crítico-emancipatória*. A construção de uma concepção de educação contra-hegemônica expressa os desafios amplamente discutidos por vários autores que se ligam a uma base teórico-conceitual crítica (SHIROMA, 1999; 2003; CUNHA, 2003; 2006). Autores que auxiliam na expressão do posicionamento político crítico, também assumido neste artigo, compoem a busca pelo destaque aos discursos que poderão mobilizar um processo emancipador no campo da formação de professores no cenário brasileiro.

Palavras-chave: concepções de formação docente; professor reflexivo; emancipação.

Em um contexto de expansão da economia globalizada, das tecnologias e da ideologia neoliberal, as políticas educacionais brasileiras, têm dado primazia nos aspectos econômicos e na lógica do mercado, com enfoque sobressaliente ao professor e à sua formação. Especialmente após a década de 1990, o foco no professor e em sua formação passou a ser elemento decisivo a uma educação de qualidade e, portanto, às mudanças esperadas pelo mercado, ideia que foi amplamente difundida no país com variados enfoques.

Nesta mesma década, é possível destacar importantes focos de reflexão, como: discursos sobre a necessidade da reflexão na ação pedagógica, competências e saberes do professor, que acabaram culminando nos termos do professor reflexivo e pesquisador, que, por sua vez, corroboraram com a estruturação de uma determinada concepção de formação docente muito distante de uma perspectiva de contra-hegemonia ao discurso oficial.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG), vinculada à linha de pesquisa: "Formação, Profissionalização Docente e Práticas Educativas", do referido programa. cyntiabernardes1234voce@hotmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG). solufg@hotmail.com

No desenrolar desses espaços-tempos, é possível perceber que a atual concepção de formação tem caráter pragmático e praticista, e se expressa via diversas “pseudo-racionalidades” (MIRANDA, 2012, p. 19), sua suposta relação com a concepção contra-hegemônica expressa desafios quase insolúveis³, amplamente discutidos por vários autores que se ligam a uma base teórico-conceitual crítica (PIMENTA, 2002; SILVA, 2011; SHIROMA, 1999; 2003; DIAS-DA-SILVA, 2005; CUNHA, 2003; 2006; SOUZA, 2009; BRZEZINSKI, 2011; SEVERINO, 2003; 2010; entre outros). Esses autores auxiliam na expressão do posicionamento político aqui assumido e compõem a busca dos meandros que dão contorno aos discursos sobre a formação de professores no cenário brasileiro, assim como as concepções que os permeiam.

Para compreensão desses discursos e concepções, parte-se do pressuposto que a educação é uma atividade humana intencional e tem como finalidade essencial a promoção do homem (SAVIANI, 1996). E, sendo uma atividade humana, é uma prática histórica, social, política, econômica e cultural, uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996), assumindo o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2002). Nesse sentido, a educação não é neutra, ao contrário, está permeada de uma multiplicidade de determinantes, eivada de pressupostos que carregam sentidos e valores que influenciam muito a vida humana.

Assim, sendo permeada por valores, carrega em si expectativas e aspirações futuras que colocam os sujeitos face a face com diferentes objetivos e fins educacionais (SAVIANI, 1996). Desta forma, aproximando da formação de professores, sem o esforço de responder questões balizadoras como: que tipo de homem se pretende formar? Para quê? Com qual sentido? Corre-se o risco de tratar as questões da educação e da formação de forma reificada, ou seja, como se tivessem um curso próprio, eivadas de intensas ideologias e valores em que não podemos intervir e modificar (CUNHA, 2006). Por isso, com Severino (2003, p.77) é possível afirmar que “a formação do profissional da educação só pode ser planejada e executada com base numa concepção muito clara do que se espera da educação”, o que evidencia seu posicionamento epistemológico e sua perspectiva política.

Ao concordar com a formulação e posicionamento político de Severino, busca-se evidenciar, neste trabalho, quais as expectativas e finalidades da formação têm sido defendidas no discurso oficial do país, questionando-se qual o tipo de homem que se pretende

³ Diz-se quase insolúveis, como por exemplo, o fato de a concepção de formação hegemônica esvaziar a dimensão política, vinculando a condição de cidadania ao padrão de consumo, o que afeta a possibilidade material de sobrevivência das pessoas.

formar, para que e com qual sentido. Coloca-se como maior desafio desse percurso, a busca de uma base conceitual que sustente uma concepção de educação e formação contra hegemônicas, pautadas em uma perspectiva crítica.

A configuração de um cenário

A concepção de formação materializada nas políticas educacionais atualmente ganhou impulso com as reformas educacionais brasileiras, que foram se constituindo a partir dos anos 1990. Por meio de um discurso denunciante de fracasso da escola pública, de sua ineficácia, ineficiência e má qualidade, buscou desqualificá-la, para atribuir um determinado sentido à educação (SHIROMA, 2003). Atribuiu-se um sentido redentorista, similarmente ao empenhado no início do século XX pelo ideário da Escola Nova⁴, para justificar uma política compensatória que viesse solucionar os problemas econômicos, alicerçando um novo projeto de sociedade.

Tal posicionamento reforçava o discurso de uma crise educacional advinda da ineficiência da escola, de sua má administração, centralizada na formação inadequada dos professores. Um discurso que foi acumulando adeptos, com vistas a produzir consensos em torno das diretrizes políticas e econômicas adotadas pelo governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O engendramento das políticas da época justificava os interesses da classe dominante, reproduziam as condições que possibilitavam as formas de dominação (CURY, 1985), sendo uma dessas condições, a produção de consensos para legitimar sua concepção de mundo via educação. A centralidade desse processo se definia pela explicação e (re)definição de ideias, “valores e crenças consentâneas a essa concepção” (CURY, 1985, p.13-14), de modo que ganhassem validade e justificassem a ordem vigente. Nessa perspectiva, o consenso se torna importante, pois assegura e valida a dominação, e a educação tem papel central e específico como mediação da hegemonia em curso.

⁴ A Escola Nova foi um ideário pedagógico que insurgiu na educação brasileira no início do século XX em crítica à Educação Tradicional. Amparava-se na doutrina liberal e concebia a educação como redentora da sociedade, com a crença no poder da escola e na sua função de equalizar a sociedade. De acordo com Libâneo (1995), tratou-se de uma pedagogia liberal porque no que tange as finalidades sociais da escola, a concepção escolanovista (assim como a tradicional), se sustenta na ideia de que a escola tinha a função de preparar os indivíduos para exercerem seus papéis sociais e se adaptarem às novas exigências da sociedade. Além disso, esse discurso foi engendrado e incorporado hegemonicamente naquele contexto, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2010).

Esse movimento que se dava via educação, também corporificava a crise econômica e o processo de redemocratização do país, em fins da década de 1980, quando se buscava respaldo na ideologia neoliberal⁵. Imaginava-se que essa lógica permitiria ao Brasil acompanhar o desenvolvimento do capitalismo mundial e recompor a hegemonia das classes dominantes, o que necessariamente envolvia uma nova forma de pensar a educação, agora como estratégia para consolidar essa também nova visão de mundo, a partir da racionalidade administrada ou neoliberal.

Não é difícil entender que essa nova forma de pensar a educação priorizou os aspectos econômicos, pois se pautava em uma lógica do mercado que valorizava conhecimentos voltados à prática. Convergiam-se definitivamente no cenário educacional brasileiro, a orientações empreendidas por organismos internacionais⁶ (DOURADO, 2002).

A educação, em vez de priorizar a formação de um sujeito autônomo, reflexivo, passou a priorizar uma formação articulada a conceitos de “competitividade, produtividade, eficiência, eficácia, equidade, competências, e habilidades” que destacava a educação como elemento estratégico para a implementação dos processos de modernização almejados” (SHIROMA, 1999, p.484).

Dentre as estratégias de mudanças, observa-se o aligeiramento da formação, mascarada pelo discurso da elevação do nível de escolaridade dos professores que atuavam nos primeiros anos do ensino fundamental. Também se presenciou a implementação de programas de formação continuada, com diversas denominações (formação em serviço, aperfeiçoamento docente, treinamento em serviço, capacitação docente, etc.), alterações curriculares e criação de parâmetros e diretrizes curriculares (desde a educação básica ao ensino superior) condizentes com as determinações dos organismos internacionais (DOURADO, 2002). E, também, mudanças no financiamento da educação, criação de sistemas de avaliação externa para medir a qualidade da educação, estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais, criação de cursos de graduação e pós-graduação à distância, institucionalização dos Institutos Superiores de Educação, como novo *locus* de formação (SHIROMA, 1999; 2003; 2008; PINHO; 2009).

⁵ Dentre os principais princípios do neoliberalismo estão: intervenção mínima do Estado, privatização das instituições estatais, prioridade para estabilidade monetária, contenção do orçamento, concessões fiscais e abandono do pleno emprego. E isso, é claro, acompanhado da ampliação das desigualdades sociais.

⁶ Organismos multilaterais como Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e outros convergiram em suas análises apontando a ineficiência dos sistemas educativos e a necessidade de reformas, não só nos aspectos estruturais como também nas bases epistemológicas que deveriam orientar os processos educativos.

Uma das contradições que pode ser observada neste discurso de modernização é a necessidade de qualificação do trabalhador em um contexto de desigualdades extremadas, como é a realidade do Brasil. E para que a grande massa da população não se rebele contra essas condições de vida que lhe são impostas, a educação, como em outros momentos históricos, fica encarregada da afirmação da hegemonia do capital. Nessa perspectiva, exige-se apenas uma formação que permita o acesso às informações e ao conhecimento com vistas ao processo produtivo, mas ao mesmo tempo assegurando o controle dos sujeitos que, no caso da formação docente, o controle sobre o professor.

Assim, as reformas educacionais brasileiras se voltam para o investimento em uma formação de professores (inicial e continuada), que busca “transmitir conhecimentos, valores, posicionamentos, formas de ver, ser e estar no mundo”⁷ (SHIROMA, 2003, p.5), vinculados a uma visão neoliberal (CUNHA, 2006), a uma nova mentalidade adequada às demandas e interesses do capital.

A formação que se pretendia para o professor nesta perspectiva voltava-se para a reprodução social e (con)formação dos sujeitos. O projeto era(é) conservador, (a)sujeitando o professor, ao que Evangelista e Shiroma (2008) denominam de “reconversão profissional”, para adaptá-lo ao ordenamento social.

Com centralidade nessa lógica, a formação dos professores torna-se estratégica, para esse ideal que concebe como melhoria da qualidade da educação, a formação (em geral) para atuar no mercado de trabalho. Essa visão, por sua vez, privilegia os conhecimentos pragmáticos e utilitários para o exercício da profissão, inclusive a docente, provocando a substituição dos “argumentos de natureza filosófica, sociológica ou psicológica por planilhas e bancos de dados voltados ao conceito ora hegemônico de ‘custo-benefício” (DIAS-DASILVA, 2005, p.383), conforme proposto pela lógica empresarial, comprometendo a reflexão crítica no processo formativo.

No entanto, no seio desse movimento gesta-se a contradição, ao mesmo tempo em que se pretende retirar a reflexão crítica na produção desse novo tipo de professor e desse ideal de formação, propõe-se a reflexão como meta, ou seja, apresenta-se o objetivo de “produzir o *professor reflexivo*, capaz de refletir sobre sua prática” (SHIROMA, 2003, p.9. Grifo da autora). Neste sentido, a lógica do discurso da formação com objetivo na reprodução e no utilitarismo, é a mesma que instiga a reflexão, contribuindo dialeticamente com a construção

⁷ Esta afirmativa está pautada no Relatório Delors (1998) da UNESCO.

dessa concepção dominante de formação e de professor, ao mesmo tempo em que gesta o gene de sua transformação.

Professor reflexivo: a fuga da racionalidade administrada

O conceito de professor reflexivo e a ideia de reflexão no trabalho docente, iniciada na década de 1990 no Brasil, constituíram um movimento importante na pesquisa educacional, compreenderam variadas vertentes que desencadearam uma série de discussões relacionadas à condição do “ser professor” (SACRISTÁN, 1992; ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 1997).

Este conceito foi acolhido pelos pesquisadores brasileiros também em momento de contradição enquanto movimento histórico, ou seja, na contraposição a uma formação técnica e burocratizante (fins da década de 1980), resquícios do regime militar e do tecnicismo educacional da década de 1970, em que se ansiava por uma formação que levasse em consideração outros aspectos para além do conhecimento técnico e disciplinar do professor, e que se voltasse para a valorização das práticas pedagógicas.

Este movimento foi impulsionado no Brasil, especialmente com a entrada da produção de Schön (2000); Perrenoud (1993); Zeichner (1998); Pérez Gomez e Sacristán (1998); Contreras (2002); Nóvoa (1999), entre outros, que difundiram os conceitos de professor reflexivo, professor pesquisador, professor intelectual, etc., tendo boa acolhida pelos pesquisadores brasileiros, uma vez que as pesquisas no país já apontavam para a necessidade de reconhecimento dos professores como sujeitos, participantes dos processos de mudança no contexto educacional, embora essa discussão, no seu início, carregasse um ônus marcadamente tecnológico.

Deste modo, os discursos encontraram terreno fértil, e ainda hoje mostram sua grande influência, dado o contexto social, político, econômico e educacional do país, a temática passou a ser amplamente debatida. Dentre os autores acima citados, Donald Schön (2000) foi quem inaugura o conceito *professor reflexivo* com o intuito de superar a racionalidade técnica predominante nas propostas oficiais de formação docente, naquele contexto. A racionalidade técnica (SCHÖN, 2000; SILVA, 2011; CONTRERAS, 2002) é aqui entendida como uma tendência de modelo de formação que se aproxima dos princípios do tecnicismo. Com a forte característica de clara separação hierárquica entre teoria e prática - conhecimento acadêmico e conhecimentos da prática -, fundamenta-se numa epistemologia positivista, em que a atividade profissional é concebida como instrumental. As demandas dessa epistemologia positivista, na educação, teve influência da psicologia comportamental e da tecnologia

educacional, os estudos privilegiam a dimensão técnica do processo de formação, ou seja, o treinamento (SILVA, 2011).

Assim como Schön, Philippe Perrenoud (1993) também defendeu a ideia de reflexão na ação ou a releitura da experiência nas práticas pedagógicas em favor de uma pedagogia ativa e por projetos. Apesar de criticar as práticas tradicionais e tecnicistas de modelos metodológicos prontos, defendia a formação do professor como adaptação à diversidade e à mudança, no sentido de transformar o *habitus*⁸ do professor. O autor traz à tona o lema do “aprender a aprender”⁹; e a ideia de competências, valorização da prática, assumindo claramente um viés neoliberal (PERRENOUD, 1993).

A epistemologia da prática proposta por Schön e a proposta de Perrenoud, apesar da crítica à racionalidade técnica não a superou. Apenas a renovou, já que se volta para uma racionalidade prática, ou seja, retira a ênfase na teoria e a traz para a prática, o que não ajuda a superar o problema da relação teoria e prática, como os autores propuseram inicialmente (PIMENTA, 2002), ao contrário, avalizaram o projeto de hegemonia em questão.

Essa apropriação e a centralidade do discurso no professor, como o agente das mudanças, implicaram em uma recomposição do discurso hegemônico para atender as novas necessidades do capitalismo em transformação. Além disso, traz um peso de responsabilidade maior sobre o professor, culpabilizando-o sobre o fracasso da escola (MAGALHÃES, 2011).

Nas palavras de Pimenta (2002, p.41-42), essa concepção implicou em um

[...] refinamento dos mecanismos de controle sobre suas atividades, amplamente preestabelecidas em inúmeras competências, conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos (no caso da educação) e o de qualificação (no caso do trabalho). Não se trata de uma mera substituição conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento [...] O discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo) tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo.

Esse entendimento é compartilhado por outros autores que compuseram uma tendência crítica, que envolveu países da América Latina e Europa. O debate passou pelo conceito de

⁸ Perrenoud (1993) adota este conceito de Bourdieu, compreendendo-o como um “sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funcionam, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza” (BOURDIEU *apud* PERRENOUD, 1993, p.39). De forma simplificada, este conceito está relacionado ao *modus operandi* do professor.

⁹ O lema “aprender a aprender” é característico das pedagogias ativas desenvolvidas no movimento escolanovista do início do século XX, amparadas na produção teórica de Dewey.

professor reflexivo, como é o caso de Zeichner (1998), Contreras (2002), Pérez Gomez e Sacristán (1998), que também destacaram a necessidade de uma apreensão crítica da realidade social mais ampla, mas definitivamente ampliando o conceito de reflexão até então sustentado.

Pimenta (2002, p.43) apontou como limites da reflexão defendida por Schön e dos autores que se aproximam da epistemologia da prática, “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e restrição desta nesse contexto”. O fato de que na epistemologia da prática não há indicação sobre o conteúdo dessa reflexão, deixa a dúvida se

[...] os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça, ou se, da mesma maneira, ao não se definirem em relação ao compromisso com determinados valores, poderiam estar a serviço da justificativa de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social (CONTRERAS, 2002, p.148-149).

Na concepção de Pimenta (2002), baseada em Giroux¹⁰, o professor como intelectual crítico/transformador supera a proposta de Schön, porque sugere a formação de um profissional, cujo projeto vai além da satisfação das necessidades imediatas do mercado. No mesmo caminho, Contreras (2002), também apoiado em Giroux, afirma que o intelectual crítico é

[...] um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo (CONTRERAS, 2002, p.185).

O autor avança quando alerta para o risco de esta concepção não ultrapassar o nível do discurso, já que não se sustenta na análise das condições concretas da realidade escolar e não oferece uma análise de possíveis mediações para sua efetivação. Por isso, para além de uma formação que propicie a reflexão crítica do professor, ela precisa condizer com as condições reais, objetivas e subjetivas, a partir das quais a prática pedagógica é construída, ao mesmo tempo em que se efetive como se propõe.

¹⁰ Segundo Silva (2011), a ideia de intelectual transformativo de Giroux, recebe influencia de Gramsci.

Com essa mesma preocupação e também tecendo críticas ao conceito de Schön, Zeichner defende uma formação para a justiça social, alertando sobre uma possível “ilusão do desenvolvimento docente” (GERALDI, 1998, p.249), dada a “vagueza” com que esse termo foi sendo utilizado. O autor entende que a reflexão é uma dimensão do trabalho pedagógico que precisa compreender o contexto social, econômico e político, e considera que a construção de um projeto coletivo de formação, portanto crítico-emancipador, e a valorização do trabalho coletivo no desenvolvimento profissional dos professores podem ser promovidas por meio da pesquisa-ação, que envolve a parceria entre a escola e a universidade.

No pensamento de Zeichner, é no processo de parceria entre universidade e escola que se pode possibilitar a construção de práticas pedagógicas emancipadoras, o caminho seria romper com a suposta hierarquia entre teoria e prática. Sua proposta é possibilitar aos professores refletirem sobre a dimensão política e social de seu trabalho, além de outras dimensões da sociedade.

Pérez Gomez e Sacristán (1998), assim como Zeichner, somam esforços na tentativa de superação ao *professor reflexivo* de Schön e Perrenoud. Ambos defendem a reflexão como reconstrução da experiência em que o professor é um intelectual transformador, com estreito compromisso político, no sentido de provocar a formação da consciência crítica entre os professores. Esses autores entendem que a reflexão implica na “imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PIMENTA, 2002, p.24).

Esse caminho indica que para além de uma reflexão na ação, que está voltada para a imediatividade da prática e de forma individualizada, enfatiza-se uma reflexão crítica, coletiva e contextualizada, o que implica construir e considerar conhecimentos práticos e teóricos relacionando-se entre si, com vistas à construção de uma formação que supere a reprodução e que trilhe novos percursos – da emancipação dos sujeitos.

Supera-se assim o praticismo de Schön? A realidade atual evidencia que não. Mesmo que hoje se conviva com o diálogo entre várias perspectivas que oscilam desde um foco utilitarista e tecnológico, até o crítico-emancipador, superar a hegemonia da racionalidade técnica que impera no campo da formação docente, exige construir a indissociabilidade entre teoria e prática na práxis, pois só na unidade teoria e prática se efetiva uma práxis transformadora (SILVA, 2011). Sendo assim, faz parte desse processo “analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva” (CONTRERAS, 2002, p.164).

É possível entender que é a partir de uma reflexão que considere as múltiplas determinações - econômicas, sociais, históricas, temporais, políticas e culturais, sobre o processo educacional que se podem perceber as ingerências que permeiam a sociedade, as relações de produção da existência, para que se possa alcançar a consciência dos limites e possibilidades para uma prática transformadora (CURY, 1985).

Essa exposição procura mostrar que embora o discurso oficial seja predominante não se dá de forma consensual, ao mesmo tempo em que é forte sua atuação e o processo de alienação que desencadeia, amplia-se também a crítica ao discurso hegemônico e sobre os princípios que o rege. Assim, contemporaneamente, defronta-se com um cenário de projetos de sociedade em disputa, o mesmo acontece no campo da formação de professores. Por isso, o processo crítico-reflexivo que aqui se defende, passa pela identificação dos discursos: aqueles que estão corroborando para a reprodução social e (con)formação dos sujeitos, e aqueles que dialogam a favor da emancipação em prol da transformação educacional e social.

Dando esse destaque busca-se na base teórico-conceitual crítica, elementos que possibilitem a construção de uma concepção de formação de professores emancipadora dos sujeitos, entendendo que essa compreensão pode ajudar na construção de mais caminhos favoráveis à construção de forças emancipatórias (CUNHA, 2006).

Por uma concepção de formação de professores emancipatória

Miranda (2012), no prólogo do livro *Desafios da produção e da divulgação do conhecimento*, no texto intitulado “Desafios da produção e da divulgação do conhecimento”, apresenta interessante reflexão sobre as atuais condições de produção intelectual e sua publicização, aproxima-se de narrativas mitológicas sobre Narciso e a Ninfa Eco adotando um significado muito individual sobre os encaminhamentos da produção intelectual no Brasil. Para ela, a produção “carece de um acabamento que só vai ser realizado por meio da leitura do outro”, leitura que complete, que torne fértil as ideias (MIRANDA, 2012, p.13).

Para a autora, “o exercício intelectual encontra sua contradição no confronto com outros eus, com suas subjetividades que se encontram objetivadas, com objetividade” (MIRANDA, 2012, p.13), mas para tanto, é necessário afastar-se do mito de Eco, de sua repetição enfadonha que no caso, personifica uma racionalidade administrada presente na contemporaneidade. Conforme a autora, reza o mito:

[...] Eco é o nome de uma ninfa muito linda e também muito tagarela. Esse pequeno defeito lhe custou muito caro, pois fora severamente castigada pela deusa Hera (Juno) ao tentar encobrir a infidelidade de Júpiter, marido de Hera, com o artifício de distrair a deusa com suas longas histórias, enquanto Júpiter desfrutava a companhia de outras ninfas. Para se vingar, Hera condenou-a a nunca mais falar em primeiro lugar, restando a Eco somente a possibilidade de responder com as últimas palavras que lhe fossem dirigidas. Mais tarde, Eco se apaixonou perdidamente pelo belo Narciso, alvo da paixão de outras ninfas, mas incapaz de demonstrar interesse por alguma delas. Eco passou a acompanhar Narciso sempre a distância, sem poder jamais dirigir-se a ele. Até que um dia dirigiu-se a ele [...] mas diante da recusa de Narciso, Eco escolheu viver nas cavernas, onde foi definhando até morrer. Os ossos de Ecos transformaram-se em pedra, restando-lhe somente a voz que ainda hoje não cessa de se repetir: “por toda parte ela escuta, em parte alguma é visível e, se ouve algumas frases, delas só repete as últimas palavras” (COMMELIN *apud* MIRANDA, 2012, p. 11-12)

A Ninfa Eco adorava as palavras e a própria voz, mas era prolixa, e ao ser condenada por Hera, só podia repetir as últimas palavras de qualquer ser, apesar de “desejosa de se relacionar e dialogar, pois fora condenada a expressar-se por fragmentos das falas de outros, o que a tornou incapaz de dar sentido próprio à sua fala” (MIRANDA, 2012, p.12).

Tentando escapar ao mito de Eco, as palavras que aqui foram replicadas representam vários autores que na coletividade ajudam a sustentar uma concepção de formação para a emancipação. A repetição de suas vozes busca resguardar discussões sistemáticas, intencionais e permanentes na busca de superar epistemologismos no campo educacional. Aqui ecoam para fortalecer uma perspectiva teórico-conceitual crítica e emancipadora.

Dentre muitos empenhados nesse esforço, Silva (2011) ecoa que a forma preponderante de pensar e fazer ciência e amparada no positivismo, privilegia a dimensão técnica na formação, mas não reverbera vazio, pois, fundamentada em Gramsci, indica que a saída a essa forma de conduzir a formação de professores repousa na construção de uma concepção de formação que busca a indissociabilidade entre teoria e prática na práxis. Fertiliza-se a ideia de que a função docente é um exercício profissional e humano, que o trabalho educativo é produção e reprodução do indivíduo e do gênero humano, e que a escola tem o papel mediador no projeto de sociedade para a emancipação.

Silva (2011) reafirma a importância da dialeticidade entre teoria e prática para a práxis transformadora. Isso inclui processos reflexivos, nos quais se reconstrói a origem das práticas e sua natureza ideológica, o que também permitirá detectar o que é feito com uma ideia libertadora da educação e, com intenção transformadora, pode ajudar a entender as atuais condições de trabalho docente (CONTRERAS, 2002).

O lugar que se impõe é diferente daquele que imposto a Eco – repetitiva e muito menos daquele por ela escolhido – petrificada. Entretanto, ao mesmo tempo e contraditoriamente, a construção de uma concepção de formação crítico-emancipadora, exige repetir importantes ideias, mas ao contrário de ficar petrificados, exige lutar contra processos de reprodução, “agir contra um modelo político que impõe [...] a homogeneização” (CUNHA, 2003. p.150). Também é necessário tomar consciência do processo de padronização impingido numa perspectiva neoliberal, como se só houvesse um caminho para a formação (CUNHA, 2006), o que se mostra extremamente difícil, pois é fala repetida, a exemplo da pena de Eco, com vistas à alienação nas relações de trabalho, tal como Marx descreveu nos Manuscritos Econômicos Filosóficos (2004).

Para superar a superficialidade da condenação impingida a Eco, conforme apontou Miranda (2012), destaca-se a necessidade de se buscar ancorar criticamente o discurso sobre a formação docente em uma perspectiva de construção de novos valores e novas formas de pensar o mundo. Busca-se uma formação fundamentada em conhecimentos, saberes e fazeres, que envolvem não apenas aspectos da vida profissional como também da pessoal, das relações estabelecidas, a subjetividade, a afetividade, os valores, a ética (ISAIA, 2006; SOUZA, 2009; MAGALHÃES, 2009).

Todos esses aspectos considerados dialeticamente, podem se constituir em potencializadores de processos emancipatórios, por considerar os sujeitos em sua totalidade; por oferecer condições para que se estimule o pensamento crítico, cria condições para a compreensão e consciência das determinações sócio-históricas, políticas e culturais do campo da educação, e possibilita que forças emancipatórias se constituam, por meio da práxis dos sujeitos, construindo uma contra-hegemonia.

Diante disso, não sucumbindo à sina de Eco, entende-se a necessidade de ainda repetir as considerações de Pimenta (2002) e Silva (2011), pelo seu grau de importância na definição dos rumos de uma formação crítico-emancipadora, se faz necessário: a indissociabilidade entre teoria e prática na construção de uma práxis transformadora; o destaque à reflexão coletiva do trabalho docente; a compreensão de que a formação é um “processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social” (SILVA, 2011, p.15); a defesa da “pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade” (PIMENTA, 2002, p.44); o desenvolvimento profissional como resultante da formação inicial e continuada e do investimento na valorização e na profissionalização docente.

Não é demais ecoar também Severino (2010), para o qual a formação não deve ser apenas técnica, mas política, ética e estética. E, sendo esses aspectos constitutivos de uma formação emancipadora, aludem à criticidade, criatividade, a dialeticidade entre objetividade-subjetividade, autonomia do pensamento, a cultura, a humildade, a liberdade, o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1996; SOUZA, 2009; CUNHA, 2006; SCOZ, 2009) aspectos estes que estão interconectados e integram um todo complexo da formação.

Severino (2003, p.87) afirma ainda que o professor necessita ter

[...] uma profunda consciência da integração à humanidade; ou seja, para bem desenvolver sua função educativa, é preciso que se dê conta de que a existência humana não ganha seu pleno sentido se não ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular em que a pessoa se insere (SEVERINO, 2003, p.81).

Trata-se, portanto, de uma formação que, para ser emancipatória, está essencialmente voltada para o resgate do potencial humano, algo perdido na lógica economicista e mercadológica, que deixa os professores vazios, repetitivos como Eco, porque vítimas da alienadora racionalidade administrada. Sem possibilidade de reflexão só se pode esperar que ecoem discursos vazios.

Algumas considerações

Com o efeito de produzir uma síntese provisória, o percurso traçado neste trabalho pretendeu elucidar sobre as filiações teóricas dos discursos predominantes no campo da formação docente, buscando contribuir para a construção de uma consciência crítica e de forças emancipatórias. Por isso, as considerações aqui desenvolvidas têm o objetivo de ecoar, como Eco, mas no sentido de continuar o debate sobre a formação dos professores, pontuando algumas questões relevantes, como por exemplo, a ênfase em não aceitar a concepção hegemônica como posta, inalterável e como único caminho.

E, embora os discursos que se propõem contra-hegemônicos não sejam homogêneos, caminha-se para uma “uníssona” voz que afirma a luta contra os discursos não críticos, por ora hegemônicos, ainda que sob diferentes princípios e fundamentos. Espera-se distanciamento da petrificação de Eco, dos discursos vazios, da pobreza nas práticas (NÓVOA, 1999), da alienação. Que a formação de professores não os torne “*espectadores de quase tudo, atores de quase nada*” (SARAGOZA *apud* BRZEZINSKI, 2011, p. 37, *grifo do*

autor), o que desencadearia uma inércia em relação à efetivação de um projeto de formação emancipatório, a aproximação definitiva do lado escuro de Eco e sua repetição inócua, vazia.

Acredita-se que esse seja um risco que se corre caso não se busque a coerência entre aquilo que se discursa com as ações e práticas educativas, ou seja, caso não se busque incessantemente um novo diálogo que fortaleça a práxis transformadora (FREIRE, 1996).

Referências

BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade Unitas Multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (Orgs.). **Formar Professores-pesquisadores: construir identidades**. Goiânia, PUC-GO, 2011. p.15-50.

CONTRERAS José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p.105-188.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: tempos de silêncios e possibilidades de produção Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 7, núm. 13, agosto, 2003, pp. 149-151.

_____. Estudo um. Estudo três. In: CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006. p.13-29.

CURY, Carlos Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Revista Perspectiva, Florianópolis-SC, v.23, n.2, p.381-406, jul – dez 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Redes para conversão docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Orgs.) **Política, educação e cultura**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008. p. 33-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. 1996.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. **Refletindo com Zeichner**: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta, M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998. p.237-274.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (orgs). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.p.63-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola. 1995. 13 ed.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Transdisciplinaridade e seus reflexos na formação de professores. In: GUIMARAES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.p.107-125.

MIRANDA, Marília Gouvea. Desafios da produção e da divulgação do conhecimento. In: CARVALHO, C. H. **Desafios da produção e da divulgação do conhecimento**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol.25, n.1, pp. 11-20.

GOMEZ, Angél I. Pérez. A Função e Formação do Professor/a no Ensino para a Compreensão: Diferentes Perspectivas In: SACRISTÁN, J, GOMEZ, A. Pérez **Compreender e Transformar o Ensino**. Artmed, 1998. p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PINHO, Maria José de. **Políticas de formação de professores: a continuidade de um processo iniciado na década de 1990 – aonde vamos chegar?** In: GUIMARAES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009. p.207-221.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados. 1996. 12 ed.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 41.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. Aprendizagem e ensino de professores: sentidos subjetivos. In: ALMEIDA, Albertina M.; TACCA, Maria Carmem V.R. **A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas: Editora Alínea, 2009.p.97-118.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. (org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.p.631-649.

_____. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-89.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p.12-42.

SHIROMA, Eneida Oto. A mística da profissionalização docente. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, vol.16, nº2, 2003, pp. 7-24. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivos/1amisticadaprofissionalizacaodocente.pdf>. Acesso em: 17/08/2012.

_____. CAMPOS, Roselane Fátima. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.80, n.196, p.483-493, set/dez,1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/173/172>. Acesso em: 17/08/2012.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. Revista Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em:

http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/9461/1/ARTIGO_FormacaoProfessores_Perspectiva.pdf. Acesso em: 17/08/2012.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Universidade: invações pedagógicas e complexidade. In: GUIMARAES, Valter Soares. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.p.129-149.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.p. 207-236.