

A FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE A REGULAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO

FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE REGULACIÓN Y EMANCIPACIÓN

TEACHING EDUCATION: BETWEEN REGULATION AND EMANCIPATION

Sandra Cristina Morais SOUZA¹

RESUMO: Muito se tem falado acerca da formação docente. Não se trata de um discurso novo; entretanto, ganha a cada dia novos contornos, pois há uma preocupação latente quanto à formação de professores. Essa preocupação não diz respeito apenas à legitimidade dessa formação, mas ao modo como ela está ocorrendo, suas reais condições e seus cenários. O debate sobre formação de professores sempre esteve presente no cenário educacional brasileiro, girando em torno da docência, do currículo, da relação professor e aluno, do processo de ensino e aprendizagem e da articulação entre teoria e prática. Assim, trazemos para o foco de nossa discussão, o contexto político, econômico, cultural e social em que essas relações acontecem. As transformações que vêm ocorrendo em nível mundial, em especial os relacionados ao fenômeno da globalização, os avanços científicos e tecnológicos, além da adesão de um projeto neoliberal para educação, trazem consigo uma exigência imediata e urgente no sentido da profissionalização do magistério. Tudo isso motiva o questionamento com relação à formação e à atuação dos professores frente aos desafios impostos pela sociedade capitalista.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Educação. Neoliberalismo. Regulação. Emancipação.

RESUMEN: *Se ha hablado mucho sobre la formación del profesorado. Este no es un discurso nuevo; sin embargo, está ganando nuevos contornos cada día, ya que existe una preocupación latente por la formación del profesorado. Esta preocupación no solo está relacionada con la legitimidad de esta formación, sino con la forma en que se desarrolla, sus condiciones reales y sus escenarios. El debate sobre la formación docente siempre ha estado presente en el escenario educativo brasileño, girando en torno a la enseñanza, el currículo, la relación profesor-alumno, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la articulación entre teoría y práctica. Por lo tanto, traemos al centro de nuestra discusión el contexto político, económico, cultural y social en el que se desarrollan estas relaciones. Las transformaciones que se han venido produciendo a nivel mundial, especialmente las relacionadas con el fenómeno de la globalización, los avances científicos y tecnológicos, además de la adhesión a un proyecto neoliberal de educación, traen consigo una demanda inmediata y urgente de profesionalización de la docencia. Todo ello motiva el cuestionamiento sobre la formación y desempeño de los docentes frente a los desafíos impuestos por la sociedad capitalista.*

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4176-4352>. E-mail: profsandrapsico@gmail.com

PALABRAS CLAVE: *Formación docente. Educación. Neoliberalismo. Regulación. Emancipación.*

ABSTRACT: *Much has been said about teacher training. This is not a new speech; however, it is gaining new contours every day, as there is a latent concern about teacher training. This concern is not only related to the legitimacy of this training, but to the way it is taking place, its real conditions and its scenarios. The debate on teacher training has always been present in the Brazilian educational scenario, revolving around teaching, the curriculum, the teacher-student relationship, the teaching and learning process and the articulation between theory and practice. Thus, we bring to the focus of our discussion the political, economic, cultural and social context in which these relationships take place. The transformations that have been taking place worldwide, especially those related to the phenomenon of globalization, scientific and technological advances, in addition to the adherence to a neoliberal project for education, bring with it an immediate and urgent demand for the professionalization of teaching. All of this motivates the questioning regarding the formation and performance of teachers in the face of the challenges imposed by capitalist society.*

KEYWORDS: *Teacher education. Education. Neoliberalism. Regulation. Emancipation.*

Introdução

O pensamento pedagógico brasileiro não pode ser compreendido descontextualizado do pensamento pedagógico mundial. O estudo sobre a história da educação envolve as mudanças que alicerçaram o mundo moderno. A passagem do século XVIII para o século XIX trouxeram várias alterações na fisionomia do mundo do trabalho e na educação. As máquinas não só modificaram as relações de produção, como também edificaram um novo sistema social.

De acordo com Aranha (2006), nesse período, mais precisamente no século XIX, o Estado se esforçava para oferecer uma escola gratuita para as camadas mais pobres. Em contrapartida, a burguesia procurava as escolas religiosas. Na reorganização da rede secundária de ensino, a educação era destinada à classe burguesa, voltada para uma formação clássica e propedêutica, e a educação para a classe trabalhadora, direcionada à instrução técnica.

É importante lembrar que os filhos da burguesia eram educados em suas casas para que não se misturassem com os filhos da classe operária nas escolas públicas. A escola pública não tinha como objetivo apenas ensinar as habilidades básicas de letramento e os números aos futuros operários, mas também de incorporar ideias, valores e comportamentos que salvaguardassem as exigências da classe dominante.

O sistema capitalista desenvolveu-se em meio ao agrupamento sistemático dos meios de produção, da racionalidade científica, do individualismo pragmático, da separação entre o público e o privado e do surgimento de uma economia cada vez mais agressiva e expansionista, com base na propriedade privada, no industrialismo, na burocratização e nos meios de regulação.

O campo da educação tem sido um fiel depositário das demandas da sociedade capitalista. Trata-se de um campo em que os interesses políticos atuam incessantemente, seja para qualificar a educação, quando há interesse da classe dominante, seja para desautorizá-la nos momentos em que o acesso às camadas mais populares ameaça seu poder.

Para Silva (1998), a educação ocidental, vinculada à escolarização de massa, tem assumido vários contornos, são eles: a educação religiosa; tradicionalista; liberal; centrada na criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na resolução de problemas; educação para a libertação; construtivista; pedagogia crítica.

Embora esses contornos representem cada momento histórico em particular, todos eles se baseiam em práticas e pressupostos da modernidade, influenciados pela fé iluminista na capacidade de transformar e melhorar a natureza humana. Para atender a essas perspectivas, os discursos pedagógicos supõem a universalidade dos sujeitos. Para isso, os professores deveriam ser os responsáveis por catalisar o ativo da produção e da reprodução do conhecimento.

Com o decorrer do tempo, as sociedades ganharam formas distintas de se apresentar, assim como a educação assume formas diferenciadas de ação. No desenvolver da sociedade capitalista, a educação passou a ser uma alavanca de controle e de mudança social. Para Mézaros (2008), tornou-se uma peça no processo de acumulação de capital e de estabelecimento de consenso que torna possível a produção do sistema de classes.

Nessa lógica de mercado, a educação passa a ser uma mercadoria, logo, está disponível para ser comprada. Esse pensamento favorece o enfraquecimento da educação, principalmente, a educação pública. Assim, a educação passa a existir para atender a essa esfera de consumo.

De acordo com Gentili (1998, p. 104),

a educação serve para o desempenho no mercado, e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Nesse sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

Essa transmissão de conhecimentos começa na educação infantil e continua até a educação superior. Nesse contexto, as políticas educacionais buscam atender a uma visão de mundo puramente mercadológica. Nessa racionalidade, a formação de professores sofre as consequências de uma política expansionista, cujos regimes neoliberais defendem o uso de estratégias e de receitas prontas para a educação, que gera na formação de professores, a fabricação de sentidos e significados a respeito da educação.

Há que se ressaltar que a educação é compreendida como um empreendimento e que cabe aos professores a missão de formar sujeitos para responderem a essa perspectiva. O conjunto de discursos, de propostas e de práticas educacionais coalizam para esse fim. Na ditadura neoliberal, a instituição educacional tem um fim específico – o de formar indivíduos competentes, polivalentes e hábeis para realizar tarefas.

Para Santos e Mesquida (2007, p. 87),

[...] cabe à educação formar um futuro trabalhador adaptado às exigências do mercado, dotado de flexibilidade e de vontade ‘gelatinosa’, passível de ser plasmada na empresa. Essa educação mantida pelo Estado ou pelo Estado em parceria com a empresa, seria a educação para o Século 21.

Em resumo, a escola é um lugar estratégico para preparar as massas. Uma demonstração disso, são os currículos escolares, que enfatizam a formação técnica, esvaziada de conteúdos críticos e destituída de humanidade. Essa visão chega à educação superior, principalmente, nos cursos de formação de professores, em que o raciocínio de ordem técnica e econômica tem ganhado espaço, o que requer uma discussão para que possamos entender de que forma a ideologia neoliberal usa a educação para atender aos seus interesses.

Nesse ponto, podemos indagar sobre as políticas de formação de professores que estabelecem padrões de desenvolvimento assentados na formação multifacetada, visando atender a um mercado altamente competitivo e excludente. Há, nesse sentido, uma preocupação com a formação puramente técnica, desvinculada da formação teórica, que contribui significativamente para a autonomia política e investigativa dos docentes e, conseqüentemente, seu fazer pedagógico.

Ao sugerir que a formação de professores precisa de fundamentos teóricos e de pesquisa, remetemos a Adorno (1995, p. 202), que, ao problematizar essa questão, assevera:

[...] enquanto essa promete guiar os homens para fora do fechamento em si, ela mesma tem sido, agora e sempre, fechada; é por isso que os práticos são inabordáveis e a referência objetiva da práxis, a priori minada. Até se

poderia perguntar se, até hoje, toda práxis, enquanto domínio da natureza, não tem sido, em sua indiferença frente ao objeto, práxis ilusória.

Sobre esse aspecto, podemos entender que a práxis pedagógica baseia-se em modelos pedagógicos rígidos e fechados em si mesmos, pois, embora prometa guiar os indivíduos e os faça sair de seu casulo, ela mesma trabalha para colocá-los nesse lugar. Assim, estaríamos criando uma práxis ilusória.

Focando nosso olhar na práxis docente, podemos visualizar a influência do modelo capitalista, em especial, o pragmatismo norte-americano na formação docente, centrada em alcançar seus objetivos de maneira imediata, desvinculada de qualquer tipo de questionamento ou reflexão. Ao nos depararmos com a necessidade imediata do fazer, esquecemo-nos da teoria ou a colocamos em segundo plano, o que nos impede de expressar um pensamento crítico.

Segundo os estudos de Costa (2012a; 2012b), a formação de professores é heterônoma, voltada para a práxis utilitarista, com enfoque nos recursos pedagógicos e/ou didáticos para o desenvolvimento das atividades docentes, e depende de outros atores sociais para ser realizada. Assim, a experiência docente é supervalorizada em detrimento do conhecimento teórico.

Essa dependência gera uma práxis pedagógica alienante, em que a escassez de autonomia e a liberdade de pensamento predominam, e o comando de suas vidas e do seu fazer pedagógico ficam delegados a outros, o que favorece a dominação e a reprodução de modelos pedagógicos tradicionalistas, que se voltam mais para a adaptação social e impedem que surja um modelo pedagógico crítico e emancipador.

O grande desafio na formação de professores é de fazer perceber que a prática não fala por si só, ela exige uma relação teórica com ela mesma, para que seja compreendida. Para Saviani (2003, p. 145), “[...] prática, precisa desenvolver-se e produzir suas consequências, necessita de teoria e precisa ser por ela iluminada. Isto nos remete à questão do método”. Saviani (2009, p. 6-7) acrescenta que a “práxis deve ser entendida como uma atividade humana fundamentada teoricamente, o que implica uma unidade dialética entre teoria e prática”.

Portanto, compreendemos que teoria e prática são indissociáveis, que a primeira possibilita o conhecimento sobre a realidade e age para ser transformada. Entretanto, não basta conhecer a realidade, é preciso atuar sobre ela. Assim, a união entre teoria e prática faz suceder uma práxis transformadora.

Dessa forma, o homem toma consciência do contexto em que está inserido e transforma a realidade, ela sugere ação e reflexão. Para Konder (1992, p. 115):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Entre a Maquinaria Escolar e a Educação Emancipatória

Ao focar nosso olhar no século XX, tendo como eixo a relação entre a formação profissional e a atividade produtiva. Podemos perceber que, na extensão desse século, propagou-se, no cenário educacional, uma série de propostas de reformas na educação escolar, todas ordenadas pela sociedade capitalista.

Tomando como referência os ideais liberais que prescreveram a formação docente no início do século XX, temos como princípio, a universalização da educação, que elege o Estado como responsável por superar a ignorância dos indivíduos, e a escola é encarregada de corrigir esse delito, com vistas a transformá-los em cidadãos.

De acordo com Saviani (2007), nas três primeiras décadas do século passado, coexistiam modelos pedagógicos de vertente religiosa e leiga na Pedagogia tradicional; entre a década de 1930 e a de 1940, a Pedagogia tradicional e a Pedagogia nova estiveram presentes atuando conjuntamente; nas décadas de 1950 e de 1960, predominou a Pedagogia nova, e ainda no decorrer dos anos de 1960, o escalonovismo declinou, devido às mudanças sociais da época, entre elas, a industrialização e a modernização do país, além da reivindicação por uma escola pública e democrática. No final das décadas de 1960 e de 1970, surgiram as novas demandas advindas do modelo industrial, que abriram novos parâmetros para a ordem social. Sobre a educação, recaiu a tarefa de formar uma mão de obra técnica, adequada para suprir os novos postos de trabalho.

Nas décadas subsequentes, vivenciamos a ascensão da Pedagogia produtivista e a proliferação de concepções tecnicistas. Nesse mesmo período, anunciaram-se ideários contra hegemônicos, com princípios pedagógicos orientados pela Pedagogia criticossocial dos conteúdos e a Pedagogia histórico-crítica.

No final do século XX, os ideais pedagógicos foram alinhados à lógica mercantil da educação, expressos por novos modelos pedagógicos, a saber: o neoprodutivismo, ordenado pelas demandas do capital; o neoescalonovismo, manifesto na Pedagogia do aprender a

aprender; o neoconstrutivismo, declarado na individualização da aprendizagem e na pedagogia das competências e expresso nos princípios de administração, que introduziu o cumprimento de metas e os princípios da qualidade total no ambiente educacional (SAVIANI, 2007).

Decorrente do que foi exposto, podemos vislumbrar a influência de mecanismos internacionais que influenciaram e influenciam as mudanças no campo da educação. São eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o BANCO MUNDIAL, cujas palavras de ordem são qualidade, produtividade, equidade, racionalização e otimização de recursos. Nessa mesma orientação, Leher (1999, p. 19-20), ao analisar a política imposta pelos organismos internacionais, entende que o Banco Mundial passou a ser visto como “Ministério Mundial da Educação”, o que consagrou “a dimensão estritamente instrumental da educação em face da nova dinâmica do capital”.

As agências de financiamento internacionais induziram as reformas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, cujos principais reflexos são sentidos em vários documentos oficiais, em sua concepção, na forma de avaliar e no financiamento. Importante ressaltar que, a partir da década de 1990, a legislação educacional esteve a serviço do projeto de reforma do Estado, com o intuito de adequar o ensino brasileiro às novas transformações no mundo do trabalho. Essas políticas não só introduziram uma nova forma de compreender a formação docente como também definiram os conhecimentos necessários a serem adquiridos para esse trabalho, dando ênfase ao modelo das competências.

É importante frisar que as políticas educacionais brasileiras sofreram forte influência dos ideais liberais, advindos dos princípios proferidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1990). Esse evento foi financiado por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Plano das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O resultado dessa influência pode ser constatado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) - com forte consequência na construção de políticas para formar professores e para o trabalho docente de uma maneira geral, o que requer uma formação que atenda às novas prerrogativas do mundo do trabalho e às demandas do mercado (MEDEIROS; PIRES, 2014).

Para atender às novas exigências oriundas das instâncias internacionais que priorizam a universalização da educação, o Brasil, como signatário, deve cumprir o que estava acordado,

com ênfase na universalização do ensino. Para isso, são necessários profissionais qualificados para a docência. Essa questão é retratada nos artigos 61 ao 67 da LDBN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no Título VI, que trata “Dos profissionais da Educação”.

Em seu artigo 62, a Lei diz:

A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 20).

O referido parágrafo gerou polêmicas sobre a formação de professores e influenciou os rumos dessa formação no país. A nova legislação provocou insatisfação, ao delegar aos Institutos Superiores de Educação a formação de professores, o que resultou na ampliação do setor privado, com a oferta de curso normal superior, e em um bom negócio para o setor.

Muitos desses cursos foram ofertados de maneira aligeirada, com custos barateados e de curta duração. Gatti (2010, p. 1358) assevera que:

a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centro de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas.

É importante ressaltar a fragilidade que envolve a formação docente no Brasil, pois, não raras vezes, o que se constata são alternativas paliativas para os problemas que envolvem essa formação, como trata a referida citação. Nesse contexto, concordamos com Nóvoa (2009, p. 12, grifos nossos), quando expressa:

Assistimos, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. A sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares se viraram para outros problemas: nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, do esforço para prever planificar, controlar; depois nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo; nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. [...] Os professores reaparecem, nesse início do Século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processo de

inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

Estamos lidando com um discurso pedagógico que se modifica de acordo com o contexto social e com os interesses dominantes. Bourdieu e Passeron (2013) expressam esse posicionamento ao dizer que o discurso pedagógico é um dos mecanismos pelos quais o Estado filtra os conflitos de classe, a fim de estabelecer o consenso social. Assim, usa o discurso pedagógico para amenizar suas forças sobre a população, por meio da violência simbólica, com a capacidade de criar falsos consensos educacionais, que se corporificam nas atividades docentes e nas normas impostas pela/na escola.

Dentro dessa perspectiva, podemos compreender a variação de discursos que envolvem as políticas educacionais. Tomando como base o pensamento de Bourdieu (2003, p. 7-8), a violência simbólica é uma “[...] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”. A violência simbólica traduz o pensamento regulador do poder.

No que tange ao século XXI, a função docente procura atender às demandas de uma formação cada vez mais específica. Uma demonstração disso é a ênfase dada à noção de competência instalada pelo sistema capitalista. Esse entendimento acerca do conceito de competência se estende à formação de professores, pois a educação é considerada como a responsável por proporcionar as competências básicas para que os educandos possam enfrentar as demandas futuras. Assim, a escola e os docentes são responsáveis em desenvolver estratégias que possam adequar os novos trabalhadores ao modelo capitalista de produção.

Para que possamos capturar o pensamento neoliberal na educação, precisamos de um documento que embase esse enfoque - falamos do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, cujo principal relator foi Jacques Delors. Esse documento traz uma reflexão a respeito das mazelas provocadas pelo capitalismo, como o desemprego e a exclusão social. No que tange à educação, o relatório a destaca como um instrumento fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, o que a torna imprescindível para responder às demandas sociais.

O relatório traz uma das principais ênfases ao neoliberalismo - o acesso de todos à educação e a obrigatoriedade de se inserirem no ambiente educacional, o que é uma solução para se vencer no campo profissional. O primeiro pilar do relatório enfatiza o “aprender a aprender” como um processo contínuo que não se restringe à escolarização. É algo que ocorre

ao longo da vida e que o educador-trabalhador deve buscar permanentemente atualizar, na perspectiva de desenvolver novas competências.

Ao fazer uma breve reflexão, vimos que, no documento em questão, existe uma linha tênue entre os interesses em melhorar a educação e os anseios por atender ao desenvolvimento do capital. Podemos resumi-la na constante tensão que envolve a produção de um indivíduo capaz de absorver as transformações de um mundo em constante mudança, o que exige do educando que se adapte constantemente à realidade da sociedade contemporânea. O relatório também expressa uma visão de educação pacificadora. Esse pensamento teria como suporte uma atitude positiva em relação à vida e à sociedade. Sobre isso, Delors (2006, p. 52), assevera:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas.

É nesse sentido que buscamos problematizar o lema “aprender a aprender”, em uma ideologia que procura manter o ideal neoliberal no campo da Educação. Essa máxima está revestida de interesses que procuram manter o *status quo* e, para isso, apresenta, em seu discurso, uma valorização que, na prática, não existe.

Para ilustrar esse pensamento, trazemos as considerações de Duarte (2006, p. 08):

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] Ao contrário de ser um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população, enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. [...] Assim, o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista.

Em síntese, compete à educação fazer proliferar esse pensamento, exaltando um modelo de ensino-aprendizagem ininterrupto, que relativize e secundarize o próprio conhecimento científico e os conduza a um fazer puramente pragmático. Por isso, na busca por alternativas que possam se transformar em bandeiras de resistência, essa tenacidade passa

pela qualidade da prática pedagógica, o que sugere uma educação para a autonomia e a emancipação. Segundo Crochik *et al.* (2013, p. 19),

a educação para a autonomia diz respeito a não “entrar no jogo dos outros”; implica saber as intenções dos outros que nos convertem em objeto de seus desejos e de suas intenções reificantes. A educação para a emancipação se refere à consciência de que a estrutura da sociedade é anacrônica e que a identificação com o oprimido, que nos faz submissos e ao mesmo tempo desejosos de ocupar o seu lugar, seja superada.

Há que se ressaltar que admitir uma formação docente que tenha como perspectiva a emancipação não é algo fácil, porquanto, exige dos docentes uma nova postura, a desconstrução de práticas pedagógicas reducionistas e autorreflexão crítica. Portanto, precisamos pensar em uma formação de professores que almeje a autonomia da prática docente e de sua capacidade criativa.

É nessa direção que caminham os que procuram uma formação de professores emancipadora, em que o professor deve ser capaz de pensar por si próprio, e para que isso aconteça, a formação deve considerar as relações sociais e econômicas que estão em seu entorno. De acordo com Adorno (1995, p. 144), a educação para a emancipação “[...] tem [...] muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”.

Considerações finais

Diante do exposto, cabe dizer que a formação de professores não pode se limitar a capacitar o indivíduo a se orientar no mundo, pois, se assim o fizer, estará contribuindo exclusivamente para ajustar ou adaptar as pessoas às demandas sociais, como preconizam as políticas neoliberais.

Em síntese, podemos concluir que, quando falamos da formação de professores temos um grande volume de discussão. Portanto, o tema não se esgota nesse ensaio, especialmente nos dias atuais, onde essa formação docente enfrenta novos desafios, diante das novas demandas que a sociedade necessita, derivadas da pandemia da COVID 19.

Nesse sentido, é preciso repensar a formação dos professores, para tanto, acreditamos em uma política que extrapole a concepção reprodutora e regulatória e, que os cursos de formação docente possam instigar o livre pensar e práticas docentes autônomas e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Pauli: Moderna, 2006.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988**
- COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. *In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A (Org.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-110.
- CROCHIK, J. L. *et al.* **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo, Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: críticas ao neoliberalismo em educação**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. p.19-37. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Édic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- MEDEIROS, J. L.; PIRES, L. L. A. Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária. *In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA E MATEMÁTICA, 2.; SEMANA DE LICENCIATURA, 11., 2014, Jataí. Anais [...]. Jataí, GO, 2014. Disponível em: <http://eventos.ifg.edu.br/semlic/semlic2014/>. Acesso em: 20 fev. 2021.*

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

SANTOS, M. S; MESQUIDA, P. **As matilhas de hobbes: o modelo da pedagogia por competência**. São Paulo: Edumesp, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1998.

Como referenciar este artigo

SOUZA, S. C. M. A formação docente: entre a regulação e a emancipação. **Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 22, n. 00, p. e021003, 2021. e-ISSN: 2594-8385. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v22i00.14898>

Submissão em: 15/03/2021

Revisões requeridas em: 19/03/2021

Aceito em: 01/04/2021

Publicado em: 20/04/2021