

A formação inicial docente a partir de uma perspectiva Teórico Crítica da Educação

Carolina Araújo Michielin*

Resumo

O presente artigo propõe discutir e refletir a importância da formação docente a partir de uma perspectiva da teoria crítica, compreendendo o/a professor/a como um ser emancipado/a, uma vez que a teoria crítica propõe outro olhar para a educação capaz de proporcionar um novo modelo para a formação docente. Essa pesquisa trata-se, metodologicamente, de um artigo de cunho bibliográfico a partir de uma perspectiva qualitativa. Segundo Blissari (2009), um dos maiores desafios encontrados no âmbito universitário é a formação de educadores voltada para o nível de educação básica, visto que é de extrema importância que os profissionais da educação repensem sua forma de ensinar, considerando, primordialmente, o contexto da educação a qual se inserem. Conclui-se que um dos principais desafios para a formação docente é proporcionar e redimensionar as propostas pedagógicas atentando-se a uma autorreflexão.

Palavras-chave: Formação docente. Teoria crítica. Educação emancipadora.

Introdução

A formação docente inicial é vista como um processo que se constitui de maneira ininterrupta, levando em conta aspectos essenciais de desenvolvimento profissional, pessoal e até mesmo político-social. Segundo Silva (2011), esses aspectos não são construídos apenas nos anos dos cursos de formação, nem mesmo por outros cursos ou técnicas realizadas paralelamente, mas, sim, por meio de uma reflexão coletiva do próprio trabalho e de sua carreira como profissional. À vista disso, compreende-se que a formação de professores e professoras vem atrelada conjuntamente com a carreira profissional, a jornada de trabalho e a remuneração justa do trabalho como professor/a. Esses elementos integram e são indispensáveis na valorização profissional e na concepção do profissionalismo docente (SILVA, 2011).

Dessa forma, o objetivo central deste artigo é discutir e refletir a importância da formação docente a partir de uma perspectiva da teoria crítica, compreendendo o/a professor/a como um ser emancipado, uma vez que a teoria crítica propõe outro olhar

* Graduada em Geografia Licenciatura pela UDESC/FAED; atualmente é graduanda em Pedagogia pela FAEL e mestranda do curso de Pós-graduação em Educação pelo PPGE, UDESC/FAED, sendo vinculada ao LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.
E-mail: carolinaa.michielin@gmail.com

para a educação, capaz de proporcionar um novo modelo para a formação docente. Esta pesquisa trata-se, metodologicamente, de um artigo de cunho bibliográfico a partir de uma perspectiva qualitativa, fazendo uso, principalmente, de autores como Adorno (1995), Blissari (2009), Saviani (2009) e Silva (2011).

Segundo Blissari (2009), um dos maiores desafios encontrados no âmbito universitário é a formação de educadores voltada para o nível de educação básica, visto que é de extrema importância que os profissionais da educação repensem sua forma de ensinar, considerando, primordialmente, o contexto da educação a qual se inserem. A universidade, ao formar sujeitos aptos a atuar no meio escolar, deve proporcionar ao estudante uma reflexão a respeito de sua relação com a sociedade e o mundo que o cerca, além de sua percepção como sujeito crítico no contexto histórico-cultural em que é concebido.

A formação de professores/as e a sua relação com a universidade

Para Saviani (2009), existem dois modelos de formação de professores e professoras, que se contrapõem entre si. O primeiro diz respeito ao *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, o qual a formação docente é acabada na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos abordados na área de conhecimento a ser lecionada. O outro modelo é o *pedagógico-didático* que, ao se contrapor ao anterior, considera que a formação docente somente se efetiva com o preparo pedagógico-didático.

Saviani (2009) debate, ainda, que quando discutido que a universidade não possui diligência no que diz respeito à formação docente, na realidade, quer dizer que ela nunca se preocupou com uma formação específica, ou seja, com a qualificação e o preparo pedagógico-didático de professores/as. O autor afirma que os dois modelos em questão entram em conflito, uma vez que um deles preza pelo domínio dos conhecimentos específicos das disciplinas, considerando que a formação pedagógico-didática surgirá em decorrência desses conhecimentos. Sendo assim, ao serem organizados logicamente os conteúdos específicos surgem com a própria prática docente.

Em contrapartida desse pensamento, Blissari (2009) aponta que a universidade é um dos palcos capazes de proporcionar real mudança na formação profissional dos futuros educadores. Ela afirma que o meio acadêmico deve oportunizar debates e possibilitar reflexões que promovam aos estudantes a compreensão de seu papel como um profissional emancipado e consciente, que possa viabilizar uma transformação social aos indivíduos que atinge. O meio acadêmico e a própria universidade em si,

como centro integrado à comunidade, deveriam oferecer condições as quais os profissionais da educação possam desenvolver suas competências atendendo as necessidades da sociedade em que fazem parte (BLISSARI, 2009).

A formação universitária dos profissionais da Educação, com ênfase na formação de um cidadão emancipado, deverá estar pautada em um profissional que compreenda o todo do ser humano, buscando o equilíbrio dentro de sua formação, considerando as exigências educacionais da formação docente que provêm do mundo do trabalho e, sendo ainda um profissional crítico, participativo, solidário, responsável, ético, fraterno, ecológico e espiritualizado, respeitando as pessoas e realizando ações que visem ao bem comum, comprometendo-se significativamente com o desenvolvimento pessoal e social, auxiliando seus pares em situações na vida futura (BLISSARI, 2009, p. 2).

Para Blissari (2009), o/a professor/a formador/a deve se fundamentar e levar em conta, a partir dos currículos de habilidades e competências, que seu papel fundamental parte da formação dos cidadãos que o mundo globalizado deseja, considerando a universalização dos saberes para cada contexto social em que estão inseridos. A reconstrução da prática acadêmica surge com a formação inicial docente e deve considerar e refletir sobre a identidade e a individualidade de cada um, avaliando suas complexidades a fim de superar as dicotomias entre teoria e prática e a própria racionalidade fragmentada.

Dessa forma, é necessário um resgate das bases reflexivas da atuação do profissional da educação com o intuito de compreender o contexto social no qual irá exercer sua função como educador/a, além de entender em quais condições ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. A formação inicial, para Santana, Cardoso e Silva (2019), deve viabilizar a compreensão de conceitos que proporcionem o acesso aos saberes que conduzem as práticas, visto que não há prática sem a teoria.

Por meio das transformações ideológicas implementadas pela globalização e pelo neoliberalismo, o professor acaba perdendo a visão e o foco do seu trabalho devido às multifunções e saberes rasos que lhe são oferecidos, dando lugar ao pragmatismo exacerbado, uma formação deficitária do docente e uma sobrecarga exaustiva de trabalho são dois pontos cruciais da educação no contexto capitalista (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2011).

No âmbito dos cursos de licenciatura e formação docente é necessário oportunizar espaços que valorizem a dimensão prática, possibilitando, assim, a construção de saberes articulados com a teoria. A articulação entre teoria e prática é percebida como um desafio na formação docente e no meio acadêmico, à vista disso é

preciso reforçar a ideia de reflexão da própria prática docente e do/da educador/a como ser agente e modificador do espaço que atua, promovendo a mudança em seu contexto social.

A formação docente crítica e emancipatória

Silva (2011) debate que a percepção do conceito de formação docente no contexto da perspectiva crítico-emancipadora proporciona o fim da dicotomia entre teoria e prática, indissociando-as na práxis. A esfera crítica-emancipadora compreende a formação de professores/as como uma atividade humana que modifica o mundo natural e social, uma vez que esta contém duas dimensões que devem existir a partir de uma indissociação.

A primeira é entendida como dimensão do conhecer, que consiste na atividade teórica, a outra é a dimensão do transformar, que compreende a atividade prática. Para Silva (2011), toda práxis é considerada atividade, mas nem toda prática e/ou atividade pode ser práxis, sendo assim, é somente com a unidade entre teoria e prática que existe uma práxis verdadeiramente transformadora e modificadora dos espaços, uma vez que quem possibilita o conhecimento da realidade é a própria teoria.

A concepção de formação docente coincide diretamente com a ideia de uma educação emancipadora, visto que esta propõe a condução do indivíduo a uma nova compreensão de mundo, partindo para além do conhecimento. Para tal construção educativa, Blissari (2009) enfatiza que a educação necessita oportunizar saberes e condições nas quais a sociedade possa se libertar da ideia de deter todo o conhecimento existente, visto que vivemos em um mundo cada vez mais completo e complexo.

É a partir da própria práxis reflexiva que é possível construir uma educação emancipadora, uma vez que partimos de uma nova compreensão do espaço, fundamentada a uma autorreflexão. “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão” (ADORNO, 1995a, p. 121), visto que essa autorreflexão leva a uma reflexão educacional que constitui uma focalização político-social, ou seja, uma educação política (ADORNO, 1995b). Para o autor, a educação ocasiona o esclarecimento cultural e a construção de uma sociedade crítica que resiste aos modelos impostos.

Santana, Cardoso e Silva (2019) reforçam que é indispensável ao profissional da educação uma formação sólida que seja capaz de identificar as pressões e modelos impostos em nossa sociedade. Contando que “[...] a formação do indivíduo deve ser

crítica e reflexiva para que possa ultrapassar os valores imediatistas defendidos pelo mercado” (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2004).

Para as autoras supracitadas, o Ensino Superior sofreu e ainda sofre grandes mudanças e transformações estruturais, já que, cada dia mais, suas atribuições se voltam, quase que exclusivamente, à formação de mão de obra qualificada ao mercado de trabalho. Dessa forma, a universidade se vê na situação de oferecer uma formação tecnicista, que não atrela a teoria à prática, sendo pressionada na constituição do estudante como trabalhador para o mercado, deixando em segundo uma formação epistemológica. Ainda dentro desse contexto, as autoras abordam como, na sociedade do consumo, a educação tem se tornado um produto do capital.

A educação é considerada uma mercadoria que, no âmbito da formação docente, vê-se um aumento no número de cursos de licenciatura sendo ofertados, a fim de atender uma demanda de mercado, focando no problema quantitativo e desconsiderando o fator qualitativo da educação (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019).

Com o intuito de superar tal contexto é necessário pensar uma educação emancipatória, a qual deva proporcionar o desenvolvimento de princípios, tanto individuais quanto sociais, refletindo acerca do papel do estudante como um ser singular que atua no coletivo. A universidade não deve formar o futuro profissional da educação pautado em uma racionalidade técnica; necessita proporcionar uma consciência crítica, emancipadora e autônoma.

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas (GIROUX, 1997, p. 158).

Conseqüentemente, para Di Giorgi et al. (2010), aprender o ofício de ser professor/a consiste, na atualidade, de um desenvolvimento reflexivo e crítico na postura profissional, sendo este apto a lidar com as mais variadas situações que surgem da prática pedagógica no cotidiano. No momento em que se é valorizada a formação docente crítica e reflexiva, percebe-se a superação da racionalidade técnica

instrumental que detém as competências do profissional da educação, pensamento este que é formado a partir dos governos neoliberais.

Esse pensamento culpa professores e professoras pelo fracasso escolar, desvalorizando sua formação universitária como intelectual, educador e pesquisador e, dessa forma, não investem em uma melhora da infraestrutura necessária ao trabalho docente, além das condições de carreira e salário (DI GIORGI et al., 2010). Os autores ainda reforçam que o elemento de maior importância para uma educação de qualidade é o/a professor/a, visto que não há uma educação de qualidade sem um/a profissional tão qualificado/a quanto.

Os educadores críticos devem assumir uma normatividade clara, a favor dos valores emancipatórios, mobilizando não apenas uma ética da crítica a todas as formas de opressão, marginalização e colonização dos nossos mundos de vida, mas também uma ética da justiça e uma ética da solidariedade e do cuidado pelos outros, que estão na base do desenvolvimento da sensibilidade moral (ESTEVÃO, 2006, p. 193).

A qualidade profissional de um/a professor/a está diretamente ligada, primordialmente, a suas condições básicas de trabalho e sua formação inicial e continuada. Sendo assim, é essencial que a formação inicial docente proporcione aos/as professores/as uma base sólida de conhecimentos e saberes docentes que, necessariamente, atrelem a teoria e a prática a sua práxis, considerando as experiências vividas no contexto universitário e escolar.

Considerações finais

Diante de toda a complexidade da realidade da formação docente, percebe-se que um dos principais desafios é proporcionar e redimensionar as propostas pedagógicas, atentando-se a uma autorreflexão. É preciso que o futuro educador se reconheça como agente que atua e transforma o espaço em que vive, para além, necessita entender seu papel político e crítico frente a seus estudantes, levando em conta a realidade e o contexto escolar em que está inserido.

Blissari (2009) conclui que, para que a educação emancipatória aconteça de fato, é preciso mudanças e transformações significativas, tanto na própria educação quanto na sociedade. Mas a mudança mais essencial de todas deve vir das pessoas que atuam e moldam a educação, pois são os/as educadores/as que podem ensinar e proporcionar um pensamento crítico e emancipatório à vida escolar. Para tal, é necessário construir

condições para o exercício da cidadania e da autonomia e, conseqüentemente, da emancipação do próprio estudante (BLISSARI, 2009).

É por essas e outras motivações que o intuito principal desta pesquisa foi dialogar e discutir acerca da importância da formação de professores e professoras a partir de um olhar da teoria crítica, que considera o docente como um ser emancipado que é capaz de promover a emancipação de outros sujeitos na sociedade atual. A crítica ao modelo de formação inicial docente pautado no mercado advém do fato de que, dificilmente, um/a professor/a conseguirá proporcionar a seus estudantes uma educação que seja crítica e reflexiva, contrapondo-se aos “[...] modismos das pedagogias modernas” (SANTANA; CARDOSO; SILVA, 2019, p. 2013).

Compreende-se, então, que a formação docente proporciona a reflexão crítica de seus estudantes, contanto que esta não seja fragmentada e nem produza a dissociação da teoria e da prática, promovendo, assim, debates que considerem o cotidiano de seus futuros/as professores/as. Condicionar uma formação que corrobora para o questionamento do mundo moderno e neoliberal é um dos grandes desafios no contexto do exercício profissional, uma vez que a própria universidade proporciona, por vezes, uma formação tecnicista que limita o processo de ensino-aprendizagem e que dificulta a superação da racionalidade fragmentada na educação.

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. p. 119-154.
- ADORNO, T. W. Tempo Livre. In: ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos Críticos 2**. Tradução de Maria Helena Ruschel; supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 70-82.
- BLISSARI, S. R. R. Formação docente: construção de uma sociedade crítica. In: IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: INPEAU, 2009.
- DI GIORGI, C. A. G. *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- ESTEVIÃO, C. V. Formação de educadores numa perspectiva crítica e emancipatória. In: SILVA, A. M. M. *et al.* (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006.
- GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 157-164.

SANTANA, A. da C. M.; CARDOSO, M. C.; SILVA, T. A. A. da. A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2003-2016, dez. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr. 2009.

SILVA, K. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.