

FORMAÇÃO DOCENTE – COMPROMISSO ÉTICO, POLÍTICO E EPISTEMOLÓGICO

Ivana Pinto Ramos ¹
Mariana do Vale Moura ²
Miriã Nunes Porto Lima ³

RESUMO

Apresentamos neste artigo, uma revisão bibliográfica sobre o tema formação docente, destacando inicialmente o conceito e a trajetória da formação de professores no Brasil, que revela as trajetórias e tendências, que são diretamente influenciadas pela legislação, política e economia. Para este estudo da trajetória, nos valeremos principalmente dos estudos de Brzezinski (2014) e Cunha (2013). Em seguida tratamos da importância da formação docente pautada na epistemologia da práxis, pois, é através dela, que são desenvolvidas mediações de caráter, histórico, cultural e social, propiciando o desenvolvimento e a humanização do indivíduo, enquanto ser social, capaz de transformar a sociedade. Saviani (2013), Gomide (2010), Souza e Magalhães (2016), Contreras (2002), Freire (1987-1996), Pimenta (2006). Diante do quadro caótico que se encontra a sociedade brasileira (política, econômica e socialmente), é preciso buscar mudanças e a educação é um caminho. Para que essa mudança ocorra, o professor deve posicionar-se politicamente, através de escolhas epistemológicas que sustentem esse posicionamento, seja para mera reprodução e manutenção da hegemonia neoliberal (epistemologia da prática), seja para resistência e tentativa de superação da ideologia vigente, buscando a transformação da sociedade (epistemologia da práxis). Finalizamos com a perspectiva de Souza (2014), que reflete sobre as qualidades epistemológicas e sociais na formação dos professores sob a perspectiva que recorre a educação como “*Bildung*”, cujo conceito, está diretamente ligado ao progresso pessoal e a autonomia do sujeito, exigindo uma postura ética e de resistência perante todo este contexto alienador.

Palavras-chave: formação docente, compromisso ético, compromisso político, compromisso epistemológico.

INTRODUÇÃO

O presente artigo constitui-se uma revisão bibliográfica sobre o tema da formação docente, destacando, inicialmente, o conceito e a trajetória da formação de professores no Brasil, que revelam que estas tendências são diretamente influenciadas pela legislação, política e economia. Para esta reflexão inicial, nos valeremos principalmente dos estudos de Brzezinski (2014) e Cunha (2013).

Em seguida tratamos da importância da formação docente pautada na epistemologia da práxis, pois, é através dela, que são desenvolvidas mediações de caráter, histórico, cultural e

¹Doutoranda em Educação PPGE-FE - Universidade Federal Goiás- UFG, ivanapramos@gmail.com - Capes

²Doutoranda em Educação PPGE – FE – Universidade Federal de Goiás – UFG, nanavmoura@gmail.com - Capes

³Mestranda em Educação PPGE – FE – Universidade Federal de Goiás – UFG, mirianunesporto@gmail.com

social, propiciando o desenvolvimento e a humanização do indivíduo, enquanto ser social, capaz de transformar a sociedade. Saviani (2013), Gomide (2010), Souza e Magalhães (2016), Contreras (2002), Freire (1987-1996), Pimenta (2006). Estes e outros autores, têm se dedicado ao estudo sobre a formação docente, buscando e apontando caminhos para melhorar os processos formativos e conseqüentemente o desenvolvimento epistemológico, profissional e humano dos professores. Já os investidores e responsáveis pelas políticas públicas em educação, pensam a formação de professores, segundo o ideário neoliberal, objetivando eficácia e produção.

Para finalizar o artigo, refletimos sobre a relevância do posicionamento ético político do professor, pois, ele não pode ser neutro diante dos problemas sociais que estão postos, das políticas educacionais impostas, preocupando-se somente com o individual, esquecendo-se do social, do coletivo. Através de um posicionamento ético político, e de uma prática consciente, que relacione teoria e prática dialeticamente é possível investir na superação e libertação das diversas forma de opressão.

Formação de professores – conceito e trajetória

Para tratarmos do tema da formação de professores, achamos importante destacar o conceito e a trajetória da formação de professores no Brasil, até chegar no contexto atual. Para refletir sobre esses aspectos, nos valeremos, principalmente, dos estudos de Brzezinski (2014) e Cunha (2013) que abordam o estado do conhecimento em suas pesquisas sobre a formação de professores.

Analisando o conceito da palavra formação, temos o termo latino *formae*; forma em português, que deriva pelo processo de sufixação em formation/formationis, ato ou efeito de constituir, formar (HOUAISS, 2001). A partir desse conceito, vários sentidos podem ser construídos, de acordo com o contexto que está sendo empregada a palavra. No contexto desse artigo que trata da formação docente, três aspectos conceituais são importantes: o conjunto de conhecimentos e habilidades específicos de um determinado campo de atividade prática e/ou intelectual; a questão da origem, como a pessoa é criada, tudo que lhe molda o caráter, a personalidade (pensando na formação da identidade), e o último, definido como conjunto de cursos concluídos por um indivíduo ao longo da vida (processo de formação continuada).

Brzezinski (2014), apresenta as denominações sobre formação de professores, e constrói uma trajetória retratando as rápidas mudanças que ocorrem na sociedade e que implicam diretamente na educação . A autora inicia com o estudo da expressão “formação de profissionais

da educação” que até a década de 1990, referia-se à formação dos profissionais que atuavam na educação escolar. Nos diplomas das instituições, era registrada a expressão “formação de professores em curso de licenciatura”, no curso de pedagogia, registrava-se “formação de professor para o magistério”.

A expressão “profissionais da educação”, foi empregado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Título V, arts. 61 a 67), não suprimindo a expressão “formação de professores” que continua sendo recorrente na maioria dos documentos oficiais. A partir da criação de um novo lócus de formação, o Instituto Superior de Educação (ISE) introduz-se também a expressão “Formação de Docentes para Atuar na Educação Básica”, habilitado a formação de docentes, incluindo o normal superior, para atuar a educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental (BRZEZINSKI, 2014, p.10).

A autora faz essa trajetória, abordando o reflexo da legislação desse período, na concepção de formação de professores, pois, os formadores de professores das universidades, reagiram em um movimento nacional, reiterando a importância da formação de profissionais da educação em âmbito universitário, por ser ela a instituição social historicamente determinada pela sociedade, que tem por finalidade a articulação do ensino superior, com a pesquisa e extensão.

Brzezinski (2014), apresenta essas denominações e trajetória com o surgimento de novos locais de formação, para demonstrar que na década de 1990, surge uma nova concepção de formação de profissionais da educação. Ressaltando o movimento nacional de educação como base defensora para o entendimento do professor/pesquisador, articulado por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas matrizes curriculares de todas as licenciaturas, conforme recomendação da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), entidade criada na década de 1970, com caráter político-acadêmico, referência no cenário nacional nas pesquisas e debates sobre formação e valorização dos professores, defendendo a base comum nacional de formação, que prevê a pesquisa como processo formativo, sendo que, alguns desses locais de formação são desobrigados legalmente de desenvolver pesquisas, o que se configura um complicador e uma grande lacuna na formação do professor. (BRZEZINSKI, 2014, p.12)

Cunha (2013), também discorre sobre as trajetórias e tendências no campo da pesquisa sobre formação de professores, que são influenciadas pela legislação, política e cultura. Destacaremos alguns aspectos relevantes para este estudo. A autora inicia apresentando a

formação de professores como prática social, com a concepção de que a formação não é neutra, por isso não dá para analisá-la sob a perspectiva meramente técnica, sem levar em consideração a subjetividade e o contexto. “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p.612). Concordamos com essa ideia de que a formação não pode ser neutra, o professor precisa evocar um posicionamento político e ético. A formação docente, além de uma base epistemológica, precisa ser compreendida como espaço que reflete e articula dialeticamente a realidade, em um processo de conscientização, promovendo a formação humana e intelectual. Como abordaremos posteriormente neste artigo.

Sob essa perspectiva, Cunha (2013) salienta que a década de 1980, foi marcada pela dimensão política da educação, novos olhares diante da função docente, do professor engajado na estrutura de poder da sociedade. Destaca a contribuição de Paulo Freire que mostrou o professor como “ser no mundo”, como agente de transformação. A função docente sob a perspectiva técnica e política, destacando-se também os estudos de origem marxista feitos por Gadotti (1980), Rodrigues (1985), Saviani (1981) e outros. “A formação de professores começou então a ser questionada e ampliada na sua compreensão, incorporando dimensões culturais e subjetivas, que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência. (CUNHA, 2013, p.614)

Na segunda metade da década de 1990, Cunha (2013) apresenta os novos rumos tomados na formação docente, que se volta para a ação, o professor como “sujeito concreto da ação pedagógica”, sua constituição técnica e profissional. evidencia o avanço do neoliberalismo, que acentua e reconfigura o capitalismo, seguindo a lógica da globalização que enfraquece a concepção de nação. Esse contexto impacta na formação de professores e na universidade, através de políticas e reformas com o discurso de competência, institucionalizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), engajando os sistemas educativos nas exigências do mundo produtivo.

Diante dos impactos causados pelo neoliberalismo na educação, Cunha (2013) enfatiza as reivindicações da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), para que a formação de todos professores fosse feita em nível superior, através de uma base nacional para os cursos de licenciatura. Voltamos a questão levantada por Brzezinski (2014), reafirmada e complementada por Cunha (2013), que diante do cenário neoliberal, revela as imposições políticas de desqualificação da formação docente, através de ideais políticos que questionavam a legitimidade da universidade pública como espaço de formação.

Esse discurso que questiona a legitimidade da universidade pública como espaço de formação, faz parte de um projeto maior de mercantilização da educação, iniciado com a redução do compromisso financeiro e político do Estado com a universidade pública e, com a educação em geral, através da descapitalização das universidades, pois, os investimentos foram direcionados ao ensino superior privado. Educação saúde e cultura deixam de ser prioridade, induzido pelo modelo de desenvolvimento econômico do neoliberalismo, que o autor chama também de globalização neoliberal, imposta internacionalmente. (Santos, 2011).

Concordamos com Cunha (2013), Brzezinski (2014), Santos (2011), a ANFOPE e vários autores de que a universidade é o local de formação, por excelência, espaço de aprimoramento intelectual que compartilha e busca o conhecimento necessário para o desenvolvimento, social, profissional e humano do indivíduo. Nela, se desenvolvem projetos de pesquisa, extensão, tanto na graduação, quanto na pós-graduação, de acordo com as demandas da sociedade, em determinado período histórico.

O local de formação é base para os processos formativos e conseqüentemente o desenvolvimento epistemológico, profissional e humano dos professores. As atuais políticas de formação docente direcionam para a prática, para as técnicas de aprender a fazer, baseado em habilidades e competências, com uma base epistemológica rasa e lacunar que não leva a uma reflexão crítica da realidade. Para combater esse sistema imposto, é preciso conscientizar o professor desde as bases, na formação inicial, auxiliando-o no processo de construção de sua identidade. Formar uma base sólida, crítica, ética, pautada na epistemologia da práxis, como veremos a seguir.

A formação docente fundamentada na epistemologia da práxis

O conceito de formação, está diretamente ligado ao conjunto de conhecimentos e capacidades intelectuais e práticas, adquiridas ao longo da vida. Neste aspecto, queremos destacar a importância do domínio epistemológico, através da aquisição e produção de conhecimento, construído dialética e historicamente nas relações sociais. Saviani (2013), faz algumas precisões conceituais, sobre a teoria do conhecimento, trazendo seus vários termos e significados: gnosis, episteme, sofia e doxa.

Podemos considerar que “gnosis” (PEREIRA, 1976, p. 115) significa conhecimento em termos gerais, em sua acepção ampla. Já “episteme” (idem, p. 220) refere-se ao conhecimento metódico, sistemático, controlado, ou seja, científico. Por sua vez, “sofia” (idem, p. 523) significa sabedoria, isto é, o

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

conhecimento decorrente da experiência vivida. Enfim, “doxa” (idem, p. 150) designa opinião, que remete ao conhecimento de senso comum, espontâneo, ligado à vida cotidiana. (SAVIANI, 2013, p.02)

Este mesmo autor explica que a “doxa” é compartilhada por todos os homens, indistintamente, como senso comum. O termo “sofia”, é um conhecimento resultante de uma longa experiência de vida, por isso, não pode ser encontrada entre os jovens. A “episteme” só atinge aqueles que se dedicam ao estudo sistemático dos fenômenos, dominando os procedimentos metodológicos correspondentes. Gnosis, abrange a teoria do conhecimento em sentido amplo e a episteme evoca mais especificamente a teoria do conhecimento científico. (SAVIANI, 2013, p.02). O domínio do conhecimento específico e do conhecimento pedagógico, garantem uma formação docente com qualidade epistemológica, se houver uma articulação entre a dimensão teórica, prática e investigativa (Gomide, 2010, p.123)

É preciso reiterar que essa “qualidade epistemológica”, na formação docente deve aliar o conhecimento teórico e prático de forma dialética, porque, teoria e prática não podem se dissociar. A formação e o trabalho docente devem estar pautados na epistemologia da práxis, pois, é através dela, que são desenvolvidas mediações de caráter, histórico, cultural e social, propiciando o desenvolvimento e a humanização do indivíduo, enquanto ser social, capaz de transformar a sociedade. “De fato, é o trabalho, posto como categoria central, que faz a mediação entre teoria e prática, é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria, do mesmo modo é através do trabalho que a teoria se faz prática, desenhando as possibilidades de transformações dialética da realidade.” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.26).

Em contraponto, encontra-se a tendência da supervalorização da prática sob a teoria, configurando a epistemologia da prática, desenvolvida por Schön (2000), que propõe um estudo da formação profissional sob a perspectiva da “racionalidade técnica”, derivada da filosofia positivista, que tem como base a reflexão-na-ação, a competência e o talento inerentes as habilidades práticas. O termo competência nesse contexto está relacionado ao talento artístico, como exercício da inteligência, como performance, “liberdade para aprender através do fazer”. (SHON, 2000, p.24). Segundo ele, as escolas profissionais devem pensar a epistemologia da prática com os pressupostos pedagógicos, presentes nos currículos, determinando assim o que ele denomina “ensino prático reflexivo”, elemento chave para a educação profissional.

Contreras (2002), discute a teoria da epistemologia da prática, sob a perspectiva do “profissional reflexivo”, construída por Donald Schön. A ideia desse “profissional”, baseia-se no conhecimento através da ação; na “reflexão na ação”, que tem por base o conhecimento tácito, fundamentado na prática cotidiana. Na prática profissional, ela está caracterizada pela repetição na ação, ou seja, “conforme sua prática fica estável e repetitiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo” (CONTRERAS, 2002, p.107).

o autor, faz um estudo das contradições existentes entre o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Segundo ele, essa teoria da “reflexão na ação”, tem desempenhado um papel limitado, reducionista, pois não considera a necessidade de uma consciência sobre as dimensões sociais e históricas, necessárias à emancipação e transformação dos sujeitos. Como embasamento teórico, Contreras (2002) se apoia, principalmente, na Teoria Crítica de Habermas, alicerçada no conhecimento com interesse libertador, que auxilia o indivíduo e grupos sociais a tomar consciência de suas deformações ideológicas e das possibilidades de ação política, para eliminação das injustiças sociais.

Tardif (2002) também trata do conhecimento dos professores enfatizando as competências, habilidades e a subjetividade, relacionando-as aos saberes e prática docente. O autor destaca a necessidade de colocar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino. Ele afirma que o professor não é apenas alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros (ele se refere aos estudos acadêmicos), mas o coloca como agente, ator que assume sua prática a partir de sua vivência, de sua afetividades e valores, enraizados em sua história de vida, experiência e ofício de professor.

Paulo Freire contrapõe essa ideia, enfatizando a importância da formação docente pautada na práxis, em várias de suas obras. No livro *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire reforça a concepção de que ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática. Essa reflexão implica no “pensar certo”, na prática docente crítica que “envolve um movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer” (FREIRE, 1996, p.38). Não uma prática “desarmada”, ou seja, sem teoria e reflexão, desta forma, o professor produz um saber ingênuo, exposto às manipulações dos sistemas que oprimem e alienam, portanto, a formação inicial e continuada, que Freire chama também de permanente, devem estar enraizadas na práxis.

Em seu livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (1987), afirma que teoria e prática não devem ser dicotomizadas, considera a prática pela prática “puro ativismo” e, a teoria sozinha, “um jogo de palavras vazias”, daí a importância da formação cunhada na práxis, através da

reflexão crítica, relacionando dialeticamente teoria e prática, como forma de conscientização de sua condição oprimida, em um processo de transformação e libertação do ser.

[...] se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.

A não ser assim, a ação é puro ativismo.

Desta forma, nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada. (FREIRE, 1987, p.29-30)

Pimenta (2006), reflete criticamente sobre essa relação, teoria e prática, revelando seu posicionamento diante do desenvolvimento de um possível “praticismo” (supervalorização da prática), na construção do saber docente, como se bastasse a reflexão pela ação para resolver os problemas da prática pedagógica. A autora apresenta essa teoria como equivocada, pois, o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. “Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2006. p.24).

O professor, tem diversas opções epistemológicas tratamos aqui, especificamente, da epistemologia da prática e da práxis, “caminhos” a seguir, mas, é preciso buscar uma base sólida que possa sustenta-lo no trabalho pedagógico. A flexibilização na resolução de problemas, através da experiência, colabora para manter a ideologia do sistema opressor, neoliberal, não leva a emancipação. Os professores se constituem como grupo heterogêneo, que tem liberdade e autonomia de escolha, podem optar pela repetição na ação, ou buscar a superação da opressão. É preciso pensar no compromisso de transformação através do conhecimento. Na epistemologia da prática, o professor não se percebe como criador e transformador, conforme Sousa e Magalhães (2016):

Relacionada à epistemologia da prática, as concepções de formação, profissionalização e trabalho docente se alinham à cosmovisão cujos aspectos técnicos e utilitários, empobrecem o ser professor; ele não se percebe como criador e transformador social, desconhece a historicidade da profissão, acomoda-se na alienação que oblitera sua consciência. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p.28)

A formação pautada na prática, deixando de lado o conhecimento teórico crítico, vai ao encontro das atuais políticas neoliberais da educação brasileira, seguindo o modelo tecnicista de flexibilização. O discurso de profissionalização, competência e qualidade é sedutor, parece positivo, porém carrega uma finalidade perversa. “Enleados pelo discurso sedutor, professores menos avisados encontram-se absortos na competição e maior desenvolvimento profissional” (SHIROMA, 2004, p.122). Nos moldes de qualidade e competência, aparecem também fracasso ou sucesso, que responsabilizam o professor pelas problemas da educação, através proletarização mascarada de profissionalização docente, que desqualifica e desvaloriza o professor. Desta forma, a educação é enquadrada nos modelos empresariais, seguindo padrões de gestão e eficiência, transformando a educação em uma grande empresa. (SHIROMA, 2004)

A ideia de competência profissional e habilidades, inculcado na epistemologia da prática, reafirmam a perspectiva que está impregnada na ideologia neoliberal e opressora, que exige do professor conhecimento prático e pouco crítico, um pensamento pragmático e tecnicista. O professor que não reflete sob sua condição enquanto sujeito, não será capaz de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, contribuindo para a manutenção do *status quo*. Corroboramos com as ideias de Freire (1987, 1996), Contreras (2002), Pimenta (2006), Souza e Magalhães (2016, 2017) de que através da práxis, é possível buscar a compreensão da sociedade e esforçar-se para transformá-la.

Formação ético política

É importante pensarmos a formação do professor sob uma perspectiva política e ética. Freire (1996) proclama a educação como uma forma de intervenção no mundo, como uma experiência especificamente humana, que além de evidenciar os conteúdos científicos disciplinares, pode reproduzir ou desmascarar a ideologia dominante. “Neutra e indiferente a educação jamais foi, é, ou pode ser! [...] Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (FREIRE, 1996, p.99). Diante desse contexto, vê-se a importância de um posicionamento crítico/ético/político do professor, no processo de conscientização, promovendo a formação intelectual e humana.

Magalhães (2014), reforça a importância do posicionamento político dos professores para uma prática emancipadora e para a formação ética dos sujeitos, consolidada no conhecimento pautado na dialogicidade, promovendo a transição da consciência ingênua para a reflexão crítica. Daí a importância de uma formação docente, comprometida com a formação

ético/política, diferente das políticas de profissionalização marcadas por uma racionalidade técnica, que visam um profissional “competente” e competitivo, o professor *expert*, que realiza multitarefas que lhe são impostas. Disfarçada de “qualidade na educação”, desqualifica, oprime, precariza e proletariza a educação, seguindo a lógica neoliberal capitalista. (MAGALHÃES, 2014)

A autora, corrobora com a perspectiva freiriana de politização do professor, pois a falta desse posicionamento, compromete o desenvolvimento ético e prejudica o exercício democrático, que tem o diálogo como elemento fundamental da mudança social.

Sem formação e profissionalização politizadas, compromete-se o exercício democrático no campo educativo, pois não haverá o forte ideal de compromisso com a emancipação do homem. A partir de uma postura crítica, podemos concluir que o trabalho docente deve caracterizar-se pela autenticidade do posicionamento político do professor [...] (MAGALHÃES, 2014, p.127).

Segundo Freire (1996) o processo de humanização, que torna o indivíduo capaz de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, é constituidor da ética, mas abre também a possibilidade de transgredi-la. Mas, o autor adverte que é inaceitável a transgressão como uma possibilidade; possibilidade pela qual devemos lutar contra, condenar todas as transgressões éticas: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura.” (FREIRE, 1996, p.102).

Severino (2002) afirma que a ética só pode ser estabelecida através de um processo permanente de decifração do sentido da existência humana, do indivíduo enquanto ser histórico e social. Nenhuma ação que promova a degradação do homem que reforce a opressão pelas relações sociais ou que consolide a alienação, pode ser considerada ética. No caso da educação, deve se ter o compromisso de aplicação do conhecimento na construção da cidadania. E o posicionamento do professor é essencial nesse processo.

O envolvimento pessoal, a sensibilidade ética do educador estão radicalmente vinculados a um compromisso com o destino dos homens. É à humanidade que cada um tem que prestar contas. Por isso mesmo, é que o maior compromisso ético é ter compromisso com as responsabilidades técnicas e com o engajamento político. Trata-se, pois, para todos os homens de vincular sua responsabilidade ética à responsabilidade referencial de construção de uma sociedade mais justa. (SEVERINO, 2002, p.15)

O posicionamento do professor não pode ser neutro diante dos problemas sociais que estão postos, das políticas educacionais impostas, preocupando-se somente com o individual, esquecendo-se do social, do coletivo. Através de um posicionamento ético político, e de uma prática consciente, que relacione teoria e prática dialeticamente é possível investir na superação e libertação das diversas formas de opressão. Uma educação voltada para os interesses capitalistas, tecnicistas, mercadológicos, não poderá ser ética, não contribuirá para a formação do ser humano, para sua liberdade e a emancipação.

Considerações finais

Diante do quadro caótico que se encontra a sociedade brasileira, perante a corrupção, o crescimento exacerbado do desemprego, da violência, o descompromisso do Estado com o social, as exigências de mundo moderno e globalizado, sufocado pela tecnologia e manipulação da mídia, tornando-se cada dia mais desumano. É preciso buscar mudanças, a educação é um caminho. Ela deve ser um lugar de humanização, que através do conhecimento científico, permita ao professor e educando a percepção das complexidades da sociedade, através da conscientização, desvelando as ideologias opressoras que levam a alienação. Para que esse processo ocorra, o professor deve posicionar-se politicamente, através de escolhas epistemológicas que sustentem esse posicionamento, seja para mera reprodução e manutenção da hegemonia neoliberal, seja para resistência e tentativa de superação da ideologia vigente, buscando a transformação da sociedade.

Por isso a formação do professor, é muito importante e deve ser permanente. Para Paulo Freire, a formação permanente pressupõe que o formador e o formando se reconheçam inconclusos, esse reconhecimento motiva o movimento “permanente de procura que se alicerça na esperança” (FREIRE, 1996, p.58). Esse inacabamento faz com que os indivíduos se tornem abertos à procura, a curiosidade, exercitando a capacidade de aprender e ensinar, tornando-os sujeitos ativos e não passivos, na sociedade. Sujeitos que fazem história e cultura e, por ela, são feitos, marcando sua presença no mundo, contribuindo para a mudança social.

Com o intuito de reforçar esse compromisso com a formação do educador, a ANFOPE (2001) propõe através do documento: “A sociedade brasileira almeja por uma definição de políticas de formação de profissionais da educação que contribuam para qualidade da formação do cidadão.”. A perspectiva de formação docente, que conduz à formação no sentido de moldar, adaptar ao sistema “orientado” pelos organismos internacionais (BM-Banco Mundial; BID-Banco Interamericano de Desenvolvimento; etc.), que regem as políticas educacionais, segundo

a ideologia neoliberal, que prevê políticas de formação que visam a produtividade, o desenvolvimento de competências que objetivam a “qualidade na educação”. Sob essa perspectiva o professor é incentivado a refletir sobre os problemas de sua prática pedagógica, propõe um estudo da formação profissional sob a perspectiva da epistemologia da prática, que tem como base a reflexão-na-ação, a “competência” e o talento inerentes as habilidades práticas, a ação pela ação.

Os ideais políticos da profissionalização, fomenta a ideia de competência e habilidades, incentivando a disputa entre professores e instituições, segmenta a categoria e enfraquece os sindicatos, sobrecarrega o professor com tarefas que não lhes cabem, comprometendo a identidade do professor, suas subjetividades, sua personalidade. Souza (2014) reflete sobre as qualidades epistemológicas e sociais na formação dos professores sob a perspectiva que recorre a educação como *Bildung*, “como processo integral de formação histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade.”(SOUZA, 2014, p.81) Desta forma este conceito está diretamente ligado ao progresso pessoal e a autonomia do sujeito, exigindo uma postura ética e de resistência perante todo este contexto alienador.

Por isso reiteramos uma formação de professores embasada na epistemologia da práxis. No contexto da práxis, a capacidade de ação e motivação são fundamentais para buscar um caminho humanizador e libertador. É o reconhecimento da complexidade e as relações dialéticas, que possibilitam uma pedagogia problematizadora, capaz de formar a consciência crítica em oposição a consciência desumana, superando a ingenuidade, a alienação, buscando a mudança e transformação do sujeito, na luta contra a opressão e as injustiças para que ele possa transformar a sociedade.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior.** Recife (PE), 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Recife.pdf>

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação** (2003-2010). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.153 p.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24, p. 5-15, set-dez. 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

FERNANDES, Sabrina. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educação e Sociedade.**, Campinas, v. 37, n°. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional.** v. 5, n. 11, p. 107-126, 2010.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

MAGALHÃES, Solange M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. (Orgs). **Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas.** Goiânia, Kelps, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo; construindo uma crítica. In: PIMENTA, Garrido Selma, GHEDIN, Evandro (Orgs) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito – 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.** Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgGr0AB/professor-reflexivo-no-brasil-genese-critica-conceito>. Acesso em: 19 ago. 2018.

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, v. 16, no. 2, 2003, p. 7-24.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: TELLO, Cesar (Org.). **Epistemologia de la política educativa.** Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013, p. 495-501.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia e a ética na educação. São Paulo,SP: **Caleidoscópio: temas de educação e filosofia,** 2002. p.15-30. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=BLpmIsUAAA&hl=pt-BR>. acesso em: 06 jul. 2018

SOUZA, Ruth Catarina C. R. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. SOUZA, Ruth C. C.; MAGALHÃES, Solange M. O.; QUIEROZ, Vanderleida R. F. **Pesquisas sobre professores (as) no Centro-Oeste: Dimensões teóricas e metodológicas.** Goiânia: IFG, 2017. Disponível em <http://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/23/19/66-1>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. de.; MAGALHÃES, Solange Martins O. 2016. **Formação, profissionalização e Trabalho docente em defesa da qualidade social da educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002. p. 225-275