

REPENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE SUAS BASES EPISTEMOLÓGICAS: DA RACIONALIDADE PRÁTICA À PRÁXIS EDUCATIVA

Elmo de Souza Lima¹

RESUMO

Neste trabalho apresentamos as reflexões construídas, a partir de pesquisa realizada na Universidade Federal do Piauí, sobre as bases epistemológicas que dão sustentação as políticas de formação docente, destacando as influências das concepções teórico-metodológicas vinculadas à filosofia pragmática e suas limitações quanto à formação crítica dos educadores. Na perspectiva de avançarmos na formação dos professores enquanto intelectuais críticos, discutimos sobre a necessidade de pensarmos novos projetos que se constituam a partir da práxis educativa, tendo a articulação entre teoria e a prática e a problematização crítica do contexto sócio histórico e cultural como eixo norteador do processo de produção do conhecimento e das práticas educativas. As reflexões fundamentam-se nos trabalhos de Contreras (2002), Giroux (1997), Pimenta (2006), Libâneo (2006), Lima (2015), dentre outros. Compreendemos que a formação do professor enquanto intelectual crítico representa um desafio diante do contexto educacional com forte predomínio da racionalidade prática e da burocratização dos espaços educativos. A ruptura da lógica pragmática e a construção de práticas formativas enquanto práxis transformadora representa a possibilidade resgate da utopia na educação.

Palavras-chave: Formação docente, Epistemologia, Práxis Educativa.

ABSTRACT

In this paper we reflect on the epistemological foundations that support the policies of teacher education, highlighting the influence of theoretical-methodological and pragmatic philosophy related to limitations on the formation of critical educators. From the perspective of advancing the training of teachers as critical intellectuals, discussed the need to devise new projects that constitute the practice from educational, and the articulation between theory and practice and critical questioning of the socio-historical and cultural context are guided process production of knowledge and educational practices. The reflections are based on the work of Contreras (2002), Giroux (1997), Pimenta (2006), Libâneo (2006), Lima (2015), among others. We

¹ Doutor em Educação, professor do Centro de Ciência da Educação da Universidade Federal do Piauí e Coordenador adjunto do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Educação do Campo (NUPECAMPO). E-mail: elmolima@gmail.com.

understand that while teacher education represents a critical intellectual challenge facing the educational context with a strong predominance of practical rationality and the bureaucratization of the educational spaces. The breakup of the pragmatic approach and the construction of training practices while transforming praxis represents the possibility of rescue utopia in education.

Key-words: Teacher, Epistemology, Educational Praxis.

O século XX foi marcado por inúmeras transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que provocaram profundas mudanças na organização do trabalho, na produção e difusão do conhecimento, nos mecanismos de relacionamento social, no acesso à informação e, conseqüentemente, no papel exercido historicamente pela escola (LIBÂNEO, 2006).

Diante desse contexto, se por um lado, cresceu as exigências quanto ao desenvolvimento de um modelo de educação voltado à profissionalização dos jovens para atender ao mercado de trabalho globalizado e informatizado, por outro, ampliaram-se os movimentos em torno de uma educação comprometida com a formação crítica e cidadã, que preparem os jovens para conviverem de forma democrática nesse contexto político e cultural que reafirma as liberdades individuais e coletivas e as necessidades do respeito às diversidades religiosas, socioculturais e étnicas.

Esse cenário vem exigindo profundas mudanças no sistema educacional brasileiro, colocando novos desafios para as políticas educacionais, principalmente, no campo da formação docente e na redefinição das políticas curriculares, pois, se por um lado, temos que democratizar as escolas e universalizar a educação básica, garantindo o acesso aos diferentes grupos sociais, capacitando-os para a inserção nesse novo contexto sociopolítico e econômico globalizado, por outro, temos que pensar numa formação que preparem os educadores para acolher esses alunos em sua completude, complexidade e diferença, garantindo não só as condições da inclusão social, mas também a sua inserção enquanto sujeito no contexto sociopolítico e cultural brasileiro.

Por conta disso, tivemos, a partir da década de 90, a criação de inúmeros programas e projetos de formação continuada tanto em nível nacional quanto no âmbito dos estados e municípios, com o intuito de qualificar os docentes para o desenvolvimento de uma “educação de qualidade” que atenda as demandas do mundo contemporâneo, que não pode estar associado somente à formação profissional.

As políticas de formação continuada construída nas últimas décadas estão associadas a diferentes bases epistemológicas, que dialogam com projetos de educação e sociedade distintos, com uma forte predominância das concepções políticas e filosóficas associada aos paradigmas neoconservadores. Diante desse contexto, buscamos refletir, através dos projetos de pesquisas desenvolvidos, nos últimos cinco anos, na Universidade Federal do Piauí, sobre as bases epistemológicas que dão sustentação as políticas de formação docente a partir dos seguintes aspectos: quais referenciais teóricos e metodológicos norteiam os projetos de formação docente implementados na última década no Brasil? Que bases epistemológicas dão sustentação a esses modelos de formação? Que tipo de profissionais se busca formar?

Compreendemos é necessário aprofundar este debate sobre os pressupostos políticos e epistemológicos que dão sustentação as políticas e práticas de formação docente com o intuito de superar os modismos comuns neste campo, com desvelamento das intencionalidades e das ideologias que estão presentes nas políticas de formação desenvolvida no Brasil.

De acordo com os estudos de Pimenta (2006), Contreras (2002), Libâneo (2006), dentre outros, por traz dos modismos disseminados no campo da formação docente, cresce a preocupação com a propagação das políticas públicas de cunho neoliberais na formação do educador, com a intensificação de uma visão pragmatista que ressuscita os ideais tecnicistas.

A reflexão acerca das bases epistemológicas que dão sustentação à formação docente no Brasil torna-se imprescindível no sentido de desconstruir os falsos discursos disseminados nos projetos de formação docente que, apesar de incorporar conceitos que apontam na direção de uma prática inovadora, trazem em sua essência valores e interesses inerentes aos princípios políticos e pedagógicos conservadores e neoliberais.

Para Freire (2005) todo ato educativo é eminentemente um ato político, portanto, não podemos deixar de compreender que todo projeto de formação está conectado a uma base política, ou seja, a um projeto político que define os princípios e os fins que irão orientar os recortes teórico-metodológicos e a construção dos currículos dos processos formativos.

Desse modo, buscamos discutir acerca da formação docente no sentido de reafirmar a importância de investirmos em projetos que se constitua a partir da práxis² educativa, tendo o docente como intelectual crítico que irá, a partir da problematização da realidade, colaborar na definição das propostas de formação e na reorientação dos currículos escolares. Portanto,

² Para Konder (1992, p. 115), “Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se em 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”.

queremos uma formação que, para além das necessidades imediatas do mercado, esteja comprometida politicamente com a formação crítica dos profissionais da educação e com a construção de uma educação emancipadora.

UMA ANÁLISE DAS BASES EPISTEMOLÓGICA QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DOCENTE

Com o avanço dos meios de comunicação, a cultura midiática assumiu um papel de destaque na formação cultural dos jovens, bem como dos professores, criando-se novos processos educativos associados à pseudoformação, baseada no acúmulo de informação sem qualquer reflexão mais aprofundada sobre os saberes e valores implícitos neste processo, favorecendo o modelo de socialização que promove a adaptação e o conformismo (ADORNO, 1995). Além disso, as informações são apropriadas de forma descontextualizadas e deslocadas dos contextos sociohistóricas e culturais de produção, portanto, sem uma compreensão crítica dos seus fins.

Diante desse contexto, é necessário repensar as bases epistemológicas que norteiam as políticas de formação docente, bem como as práticas educativas desenvolvidas nas escolas, tendo em vista que o contexto atual exige o desenvolvimento de uma racionalidade³ crítica que preparem as pessoas para conviver com diferentes formas de pensar e ver o mundo, bem como preparemos para respeitar essas diferentes concepções, convivendo de forma democrática.

A sociedade contemporânea exige uma postura mais crítica, criativa e autônoma tanto dos alunos quanto dos professores, demandando o desenvolvimento de capacidades voltadas para a tomada de decisão e iniciativa, de agir em situações de incertezas, trabalhar em grupo, respeitando as diferenças, de compartilhar ideias e conhecimentos, potencializando a construção coletiva e a convivência democrática.

Os estudos de Lima (2015), Pimenta; Ghedin (2006), dentre outros, demonstram que os programas de formação docente em desenvolvimento nas últimas décadas baseiam-se nos referenciais teórico-metodológicas do paradigma conservador e nos princípios epistemológicos da ciência positivista (pensamento cartesiano/newtoniano), fomentando modelos de formação na perspectiva do domínio instrumental dos conteúdos que seriam ministrados nas disciplinas.

³ Conforme Giroux (1986, p. 225), racionalidade significa “um conjunto específico de pressupostos e práticas sociais que medeiam como o indivíduo ou grupo se relaciona com a sociedade maior. Subjacente a qualquer modo de racionalidade está um conjunto de interesses que definem e limita como a pessoa reflete sobre o mundo”.

Com base nos princípios epistemológicos do positivismo, o ato de conhecer está associado ao processo de quantificação, simplificação e classificação. Na lógica da racionalidade técnica, o conhecimento é um saber acabado, descontextualizado e a-histórico. Adota uma postura conceitual apoiado em certezas e num único caminho ao conhecimento.

Nessa perspectiva, o modelo de formação fundado nos princípios da racionalidade técnica reforça a dualidade apresentada nas dicotomias (teoria-prática), fragmentação (conteúdo-forma), polarização (saber e saber fazer). Esse se constituiu o grande problema da formação de professores, que se mantêm dentro do primado de uma concepção positivista de ciências (RODRIGUES, 2005).

A formação do professor desenvolvida a partir do paradigma da racionalidade técnica concebe o docente como técnico e sua atividade profissional associada à aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas. Enquanto técnico, o docente tem o papel de selecionar e aplicar as metodologias que consideram mais eficazes para atingir aos propósitos pedagógicos, sem fazer considerações sobre os propósitos da educação e seus valores.

A partir disso, os docentes são condicionados a implementação de processos educativos sem a compreensão dos fins que norteiam tais ações e práticas, resultando em atividades alienantes uma vez que os professores não dominam os princípios políticos e filosóficos que norteiam suas práticas educativas. Neste processo, o docente “se tornar prisioneiro da ação instrumental e prática” não sendo capaz de enxergar os limites de sua ação nem a essência de sua prática (NORONHA, 2010, p. 13).

No entanto, diante das mudanças no campo da produção do conhecimento, das relações sociais, culturais e políticas, fomentadas pelo surgimento de numa nova sociabilidade democrática, o modelo de educação e formação fundada no princípio da racionalidade técnica não dá conta das necessidades formativas da atualidade.

Contrapondo-se à racionalidade técnica, Tardif (2000) aponta para a necessidade de se adotar a epistemologia da prática profissional, cuja finalidade seria revelar os saberes que englobam “os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 11), visando compreender a natureza desses saberes, assim como, o papel que desempenham tanto no processo do trabalho docente quanto na identidade profissional dos professores.

Para Schön (2001), a epistemologia da prática advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, "pensar o que fazem, enquanto fazem" em situações de incerteza, singularidade e conflito. Nesse caso, o desenvolvimento da racionalidade prática está associado ao processo formativo que fomenta o

desenvolvimento da reflexão-na-ação, vinculada aos pressupostos teóricos e metodológicos do pensamento pragmático.

O autor propõe o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia que abre espaço à criatividade e ao talento artístico de professor. Ou seja, a partir dos referenciais teóricos de cunho pragmático, idealizado por John Dewey, Schön (2001) propõe que a formação fomente o desenvolvimento do professor reflexivo com base numa proposta pedagógica que permita aos docentes tornarem-se pesquisadores de sua própria prática.

Desse ponto de vista, os processos formativos sob a orientação filosófica do pragmatismo voltam-se à construção de conhecimentos vinculados às necessidades práticas dos educadores, limitando-se em grande medida à apropriação de informações e conhecimentos fragmentados e descontextualizados dos processos políticos e pedagógicos implícitos ao fazer educativo. Este aspecto é duramente criticado por Scalcon (2008, p. 40), pois ao assumir o caráter de espontaneidade da atividade docente, a filosofia pragmática,

[...] reduz o saber profissional a mera aquisição de informações e dados que não ultrapassam o nível do senso comum, não permitindo apreender as articulações históricas existentes entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado.

As políticas de formação vinculadas à epistemologia da prática, ao supervalorizar a prática, distanciam-se da teoria enquanto elemento capaz de possibilitar uma reflexão profunda sobre a educação, enquanto projeto emancipador, e sua dimensão política e pedagógica, pois “[...] é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (SILVA, 2011, p. 22).

O fato de questionarmos os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que norteiam os projetos de formação de professores voltados à reflexão sobre a prática, num viés pragmático, não significa que desconhecemos a importância da prática na formação dos educadores. Pelo contrário, a reflexão crítica sobre as experiências educativas e socioculturais dos profissionais da educação e educandos é imprescindível no desenvolvimento de processos formativos críticos, pois a transformação dos projetos educativos instituídos na escola ocorre na medida em que submetemos as atividades escolares aos processos de problematização e reflexão crítica, auxiliados pelas teorias da educação. Desse modo, compartilhamos com a argumentação de Noronha (2010, p. 19): “Não se trata, portanto, de negar o cotidiano da prática do educador caracterizando-o simplesmente como o lugar do senso comum (vivência),

em contraposição a uma perspectiva teórico-acadêmica que este deveria adquirir para entender e dar sentido à experiência”.

Defendemos que a reflexão sobre as práticas educativas assuma um espaço de destaque dentro dos projetos formativos, no entanto, que esta reflexão não seja limitada ao espaço da sala de aula, mas contemple uma análise mais ampla sobre o contexto sócio-histórico e cultural em que estão inseridos os educandos, educadores e as práticas educativas. Ou seja, que esta reflexão seja construída a partir dos princípios políticos e filosóficos defendidos no âmbito da racionalidade crítica.

Corroborando com essas reflexões, Pimenta (2006), Contreras (2002), dentre outros, alertam para o risco da formação docente desenvolvida com base na racionalidade prática, ao darem muita ênfase na prática, esvazie o processo formativo da dimensão teórica necessária para o aprofundamento da reflexão crítica acerca da prática e de sua transformação. Essa valorização demasiada da prática faz com que os docentes se distanciem das teorias que dão suporte à educação.

Para Pimenta (2006, p. 26), a teoria tem um papel fundamental na formação docente, pois é através dela que se pode “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

A proposição de uma reflexão da prática deslocada do contexto sócio-histórico, político e cultural e dos referenciais teóricos que dão sustentação às políticas educacionais e às próprias práticas educativas constitui-se numa das principais limitações das concepções políticas e filosóficas da racionalidade prática. Para Ghedin (2006, p. 131-132),

A grande crítica que se coloca contra Schön não é tanto a realização prática de sua proposta, mas seus fundamentos pragmáticos. A questão que me parece central é que o conhecimento pode e vem da prática mas não há como situá-lo exclusivamente nisto. É decorrente desta redução que se faz da reflexão situada nos espaços estreitos da sala de aula que se situa a crítica ao conceito de professor reflexivo.

No contexto da epistemologia da prática construiu-se também a ideia da formação do professor pesquisador de sua própria prática, capaz de refletir sobre seu próprio fazer e promover as mudanças necessárias à inovação das práticas educativas. Com a crescente difusão da ideia do professor pesquisador de sua própria prática, Silva (2011) alerta para os limites implícitos nessa proposta de pesquisa.

Segundo autora, esse modelo de investigação distingue-se da investigação acadêmica por diferentes motivos: a) suas descobertas são imediatamente traduzidas na prática, ou seja, é

uma investigação que emerge da prática e visa à prática; b) há uma desvinculação da pesquisa da análise social mais ampla e do conhecimento científico acadêmico; c) é uma modalidade de pesquisa que ao restringir a produção de conhecimentos ao conhecimento pedagógico, “recusa-se à totalidade explicativa e se filia a uma concepção em que o senso comum é emancipatório, pois sustenta que a ação do professor produz saberes que nada ficariam devendo aos conhecimentos obtidos por meio da pesquisa acadêmica” (SILVA, 2011, p. 27).

Na tentativa de valorizar a prática docente e suas experiências profissionais, os teóricos adeptos da epistemologia da prática supervalorizam as experiências e os saberes oriundos da prática sem a preocupação em apontar os limites que estão implícitos nesse processo, uma vez que, no contexto na política neoliberal, há um predomínio de práticas educativas construídas a partir dos interesses do sistema capitalista, que se reproduz no contexto da escola, sem que os docentes tenham a menor compreensão dos fins e valores implícitos nos projetos políticos e econômicos vinculados à ideologia capitalista.

No entanto, ao criticar os limites identificados na proposta de formação do professor pesquisador, não queremos dizer que somos contra essa ideia do docente enquanto pesquisador na educação básica. Pelo contrário, acreditamos que a transformação das práticas educativas passa de fato pela formação de professores enquanto intelectuais críticos que tenham a competência técnica, ética, política e científica para desenvolver pesquisas sobre sua própria prática, articulando-a com o contexto político na qual está inserido. Por esta razão, concordamos com Silva (2011, p. 29), quando afirma que:

[...] para nós, não existe um professor pesquisador/reflexivo capaz de resolver, por meio da pesquisa, apenas problemas que se apresentam na sala de aula ou no cotidiano escolar. Se for para reivindicar a pesquisa na educação básica, queremos um professor capacitado como pesquisador no sentido estrito – ciência, que seja capaz de investigar o campo em que desenvolve a sua vida profissional e os objetos de estudo da sua área; um profissional que possa produzir e enriquecer o acervo científico de uma área específica e/ou da educação.

Nesta perspectiva, as promessas aparentemente emancipatórias apresentadas pela racionalidade prática voltam-se ao atendimento dos interesses do capital, promovendo a subordinação da razão aos interesses imediatistas do sistema capitalista. Assistimos, nos últimos anos, ao “[...] triunfo da dimensão instrumental da razão, muitas vezes festejado como símbolo do progresso” (LOUREIRO, 2007, p. 528). Assim, vivenciamos o abandono e a coisificação do pensamento associada a uma prática utilitária, comprometida com o capital.

A concepção pragmática reforça a proposta de formação docente orientada pela lógica do mercado, favorecendo a desqualificação, desumanização e degradação dos

profissionais da educação, porque submete o educador e o trabalho educativo ao processo de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado (DUARTE, 1993). Para Freitas (2007, p. 143), esse agir acrítico e alienado do professor está associado ao fato de eles estabelecerem “[...] uma relação de exterioridade com a sua atividade, como se ela não lhe pertencesse, e, com isso, acaba aprisionado ao seu assujeitamento ideológico e inconsciente perdendo sua condição de sujeito social concreto”.

A superação deste processo de distanciamento do docente do seu próprio fazer educativo está associada ao desenvolvimento da consciência acerca do seu papel político na construção das políticas e das práticas educativas. Ou seja, é através da apropriação dos fundamentos políticos e pedagógicos da práxis que os educadores poderão construir práticas educativas com consciência dos fins e intencionalidades. Aspecto que exigirá do professor a transformação de suas rotinas didático-pedagógicas mecanizadas e acríticas em práxis.

A partir das contribuições teóricas da filosofia da práxis, Contreras (2002) propõe o desenvolvimento de uma nova racionalidade fundada nos princípios da epistemologia da práxis, que amplie o processo de reflexão sobre as práticas educativas. Com base nessa perspectiva, os docentes vão assumir uma postura crítica frente ao projeto educativo, bem como, diante das concepções de sociedade, de escola e de ensino. Neste caso, os professores participam tanto da construção do conhecimento teórico quanto da transformação do pensamento e da prática social.

Com essa proposição teórica, Ghedin (2006) propõe a transição da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, “pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (p. 133). Para o autor, o processo de reflexão não pode limitar-se ao espaço da sala de aula, deve voltar-se para as condições históricas e culturais que envolvem o contexto educativo e os sujeitos envolvidos no processo formativo. Sendo assim,

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, isto requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições [...]. A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos (GHEDIN, 2006, p. 139).

Diante desse contexto, enquanto o paradigma da racionalidade técnica pregou o distanciamento entre sujeito-objeto, conhecimento-contexto, racionalidade-subjetividade, a epistemologia da práxis propõe a rearticulação dos diferentes saberes e contextos, possibilitando que as práticas formativas sejam construídas a partir da articulação entre teoria/prática, conhecimento científico/saber social, experiências intelectuais/experiências socioculturais.

No âmbito da epistemologia da práxis, os cursos de formação docente devem possibilitar a articulação e a integração dos diferentes saberes oriundos das práticas sociais, culturais e educativas, visando à produção de um olhar integral e global da sociedade. A partir do desenvolvimento de um olhar de totalidade acerca da realidade sócio-histórica e dos processos educativos, superando a visão fragmentada e descontextualizada da epistemologia da prática, os docentes terão uma compreensão crítica do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos tanto os sujeitos sociais envolvidos nos processos educativos quanto às políticas que norteiam os projetos educativos. Nesta perspectiva,

[...] não há como compreender os fenômenos humanos e sociais em sua totalidade ignorando o contexto histórico no qual se desenvolvem. Desse modo, os problemas que se apresentam para a prática educativa devem ser investigados, analisados e compreendidos à luz da perspectiva histórica e crítica (MAZZEU, 2011, p. 02).

Assim, a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e cultural passa pelo desenvolvimento da reflexão filosófica que possibilite ao educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista guiada pelo senso comum. Neste caso, a partir da reflexão filosófica os professores serão capazes de desenvolver uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional dos projetos educativos, guiada pelo desenvolvimento da consciência filosófica.

A reflexão crítica desenvolvida no contexto da epistemologia da práxis deve possibilitar ao educador o desenvolvimento da capacidade de refletir com profundidade e rigorosidade sobre os problemas educacionais, visando à compreensão desses problemas em sua totalidade, bem como dos condicionantes do trabalho educativo.

Com base nos princípios políticos e epistemológicos crítico-emancipatórios, os processos de formação de professores devem criar espaços de reflexão crítica acerca da complexidade dos aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais que determina as políticas e práticas educativas. Com isto, os docentes terão a oportunidade de superar suas concepções ingênuas, pautadas numa visão superficial do contexto que envolve suas atividades,

assumindo uma postura crítica frente à missão política de construir processos educativos que se coloquem enquanto processos políticos voltados à formação crítica e emancipadora dos jovens.

Dessa forma, a epistemologia da práxis favorece a compreensão dos fatores que condicionam as práticas educativas, tais como interesses de classe, relações de poder, ideologias dominantes, crenças estabelecidas, a fim de possibilitar a emancipação dos educandos e do educador. A tarefa do professor consiste em explorar e criar as possibilidades transformação da realidade, desenvolvendo nos alunos a capacidade de pensar e atuar criticamente em busca transformação social.

Neste caso, é importante que os docentes sejam instigados a atuarem enquanto intelectuais transformadores que ajudem os estudantes a adquirirem conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições se possam abrir a uma eventual transformação (GIROUX, 1997).

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ENQUANTO INTELLECTUAL CRÍTICO

Como alternativa para superar os limites da reflexão isolada e descontextualizada no âmbito das escolas, Giroux (1997) propõe a formação do professor enquanto intelectual crítico capaz de construir projetos educativos fundando na epistemologia da práxis, na qual “os professores constroem o conhecimento a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis)” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 26).

Na condição de intelectual crítico, os professores serão capazes de compreender que a educação enquanto ato político não é neutra, portanto, está permeada de ideologias e interesses que precisam ser cuidadosamente analisadas, ressignificando seus princípios políticos e filosóficos a fim de colocá-la a serviço da emancipação das classes populares.

Uma política de formação docente construída a partir da práxis educativa, que se constitui através da problematização crítica, tanto dos saberes e experiências socioculturais dos docentes, quanto do contexto socioeducativo no qual estão inseridos, torna-se um caminho fecundo à formação de professores enquanto intelectuais críticos que tenham a capacidade de compreender a realidade social complexa e contraditória em que estão envolvidos os processos educativos e as vivências cotidianas dos alunos.

O professor enquanto intelectual crítico é capaz de perceber a intrínseca articulação entre a prática educativa e a prática social, por isto, construirá suas práticas educativas a partir da compreensão crítica dos seus alunos enquanto sujeitos históricos situados em contextos contraditórios, injustos e desumanos. Daí a importância de compreender as condições históricas que determinam as condições de ser e de agir daqueles sujeitos, bem como as condições históricas que determinam as formas de ser e agir do professor no contexto das escolas e suas determinações políticas e institucionais.

A formação do intelectual crítico é condição essencial para a produção de novos currículos escolares voltados à formação crítica e emancipadora dos jovens, tendo em vista que, a partir da construção desse olhar crítico acerca da realidade e das diversidades sociocultural dos alunos, torna-se possível pensar em projetos educativos e curriculares que contemplem a diversidade de interesses e necessidades inerentes as condições existenciais daqueles sujeitos.

Aranha (2006, p. 47) defende que “[...] a formação do professor como intelectual transformador supõe o reconhecimento de que as crenças, as condutas e os valores incorporados pelo senso comum muitas vezes estão a serviço da manutenção de uma ordem social hierarquizada, isto é, são ideológicos”, portanto precisam ser problematizadas e ressignificadas, contribuindo na formação crítica e emancipadora dos/as educandos/as. Esta problematização da realidade é necessária porque as ideologias implícitas nas práticas educativas e sociais “provoca uma consciência ilusória da realidade, porque camufla o conflito existente dentro da sociedade ao disseminar a maneira de pensar dos segmentos privilegiados” (p. 47-48). Em sintonia com essas reflexões, Giroux (1997, p. 37) argumenta:

[...] a compreensão de como a ideologia funciona fornece aos professores uma ferramenta heurística para examinar como suas próprias visões sobre conhecimento, natureza humana, valores e sociedade são mediados através das suposições do ‘senso comum’ que usam para estruturar suas experiências em sala de aula. As suposições acerca da aprendizagem.

A problematização crítica acerca das práticas educativas e sua articulação com as práticas políticas e sociais é imprescindível para que os docentes possam tanto apropriarem-se criticamente do seu fazer educativo quanto ressignificarem tais práticas, colocando-as a serviço da emancipação dos educandos e da transformação das condições de injustiças e desigualdades instituídas historicamente no contexto da sociedade capitalistas.

Neste caso, é necessário que no âmbito da formação crítica sejam desenvolvidos estudos que favoreçam a compreensão sobre o papel exercido pela ideologia na definição dos

fins dos projetos educativos, bem como o seu desvelamento, pois “ao reconhecer o que é ideológico, o educador terá as condições de propiciar aos educandos a oportunidade de desenvolver, por sua vez, a capacidade de questionamento e de promover a desmistificação da cultura” (ARANHA, 2006, p. 48).

A formação docente construída numa perspectiva crítica e emancipadora permite aos docentes o desenvolvimento de um olhar crítico investigativo acerca das condições históricas e sociais que determinam as suas formas de ser e estar no mundo, bem como, as suas práticas sociais e profissionais. Ou seja, o docente precisa sair da condição de sujeito acrítico, a-histórico, resultante dos processos formativos fragmentados e alienantes, colocando-se na condição de sujeito capaz de compreender criticamente as relações de poder que estão submetidos no âmbito de suas práticas sociais e políticas. Nessa direção, Giroux (1997, p. 173) enfatiza que:

[...] o conceito de intelectual transformador vai além de sugerir a função política envolvida no trabalho curricular. Ele também oferece um ponto de partida para que os educadores examinem suas próprias histórias, [...] formações sociais, culturais e experiências sedimentadas particulares que definem quem eles são e como estruturam suas experiências escolares.

Na condição de intelectual crítico os professores devem assumir o desafio de lutar pela transformação da educação enquanto ato político de transformação da realidade social, assumindo, antes de tudo, o desafio de promover sua própria transformação. Ou seja, na perspectiva da práxis a transformação da realidade passa pela transformação do próprio ser humano. No entanto, não é fácil assumir essa postura de intelectual crítico comprometido com a construção da práxis revolucionária num contexto educacional com forte predomínio da racionalidade técnica e da burocratização dos espaços educativos. Daí a importância dos processos formativos serem construídos enquanto espaços de produção da práxis, voltados à problematização da cultura, das práticas sociais e das condições sociais dos professores enquanto sujeitos históricos, a fim de visualizar e produzir as possibilidades de transformação.

O investimento na formação do professor enquanto intelectuais, conforme proposto por Giroux (1997), torna-se um caminho fecundo para a produção de projetos educativos que se constituam a partir da práxis transformadora, tendo em vista que sua proposta passa pela construção de uma base teórica que permita aos docentes o exercício do trabalho intelectual, em detrimento do enfoque instrumental. Uma formação que favoreça o desvelamento das condições ideológicas que perpassam o cotidiano da escola, seja por meio dos conhecimentos

socializados, nas formas de organização dos tempos e espaços do currículo, seja nas ideologias dos educadores e educandos.

Tais reflexões reforçam a necessidade de pensarmos em projetos formativos que possibilitem aos docentes a construção de uma ampla visão acerca do mundo sócio-político e cultural em que estão inseridos a fim de compreender como são constituídas as relações de poder entre os diferentes grupos políticos e culturais e as suas inter-relações com as políticas e as práticas educativas e a própria pedagogia. Neste caso, a formação crítico-reflexiva deve criar situações que possibilite a compreensão da escolarização, do currículo e a pedagogia “como territórios de disputas, arenas sociais em que estão em jogo as próprias identidades” (FREITAS, 2005, p. 146).

A apropriação do conceito de intelectual transformador é uma oportunidade para analisarmos criticamente a natureza política do trabalho do professor, percebendo objetivamente as contradições entre o que ele pratica e o resultado desta prática. Neste caso, o professor precisa compreender-se enquanto ser político que deve estar situado politicamente no meio social, fazendo opção em favor de projetos educativos voltados à transformação das condições de injustiças e exploração em que tanto ele quanto os educandos estão historicamente condicionados.

Diante desse contexto, a formação crítica dos docentes se constitui a partir de atitudes epistemológicas que pensa nessa formação enquanto práxis, que superando a visão fragmentada da produção do conhecimento e a dicotomia entre teoria e prática, possibilite uma sólida formação a partir da articulação entre o fazer e o pensar a educação enquanto processo indissociável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de formação docente desenvolvidos no Brasil situam-se, em grande parte, no âmbito da epistemologia da prática, tendo como foco a formação do professor reflexivo. São projetos formativos que, ao apostar na reflexão individualizada e limitada ao contexto da sala de aula, compromete a formação crítica dos docentes, devido seu distanciamento e/ou negação da formação teórica, capaz de permitir uma compreensão dos condicionantes históricos e ideológicos que norteiam as políticas educacionais, as estruturas organizativas das escolas e, conseqüentemente as práticas educativas.

No entanto, é importante perceber que as políticas de formação de educadores situam-se num campo de disputa, pois, se por um lado, cresceu a influência das bases

epistemológicas associada à filosofia pragmática nos cursos de formação docente, por outro lado, ampliam-se os movimentos e as lutas de pesquisadores e profissionais comprometidos com a educação crítica e transformadora que se contrapõem a esse projeto de formação comprometido com os interesses do sistema capitalista.

Contraopondo-se aos modelos de formação vinculados ao pragmatismo, ganha força as concepções teórico-metodológicas voltadas para a formação crítica do professor que, ao compreendê-lo como intelectual crítico, fomenta o desenvolvimento de atividades fundadas na dimensão da práxis educativa, possibilitando o desenvolvimento de novas competências éticas, políticas e técnicas, tornando-os autônomos para pensar coletivamente os projetos educativos em sintonia com os anseios dos sujeitos sociais.

Neste caso, a formação docente produzida na dialética da práxis educativa, além de desenvolver um olhar crítico acerca do contexto sociocultural através de abordagens de teorias filosóficas, antropológicas e sociológicas que possibilitem a compreensão da realidade enquanto processo histórico em construção/ transformação, é capaz de desenvolver nestes profissionais a capacidade de sonhar e produzir utopias, alimentando tanto sua luta enquanto educador crítico, quanto sua capacidade de fecundar o imaginário e a consciência dos alunos com sonhos e utopias acerca das possibilidades de construção de um mundo novo, na medida em que cada aluno toma consciência do seu inacabamento e descobre-se enquanto sujeitos que traz em si a capacidade de “ser mais”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2005.

FREITAS, Maria A. S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista - Ba, n. 1, p. 135-150, 2005.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GHEDIN, Evandro Luiz. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

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

_____. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

KONDER, Leandro. **O futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, Elmo de S. **Formação continuada de educadores/as: as possibilidades de reorientação do currículo**. Curitiba: CRV, 2015.

LOUREIRO, Robson. Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 522-541, maio/ago. 2007.

MAZZEU, Lidiane T. B. **Pedagogia histórico-crítica e formação de professores: proposições e categorias**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/2poster/GT08-4826--Int.pdf> Acesso: dez. 2011.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____; ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Marli de F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: A Proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Tese Doutorado em Educação - Universidade Federal do Paraná, 2005.

SCALCON, Suze. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor**. Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13, p. 05-24, Jan./Fev./Mar./Abr, 2000.