

Gestão da formação de professores no Brasil: perspectiva político-educacional de empobrecimento cultural

Management of teacher education in Brazil: political-educational perspective of cultural impoverishment

Gestión de la formación de profesores en Brasil: perspectiva político-educativa del empobrecimiento cultural

Roberto Francisco de Carvalho
Universidade Federal do Tocantins
carvalho1917@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7278-181X>

Rosilene Lagares
Universidade Federal do Tocantins
roselagares@uftedu.br

<http://orcid.org/0000-0003-2959-5573>

Doracy Dias Aguiar de Carvalho
Universidade Federal do Tocantins
doracy@uftedu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6992-1615>

RESUMO

O texto aborda a política/gestão de formação de professores no Brasil a partir dos aspectos cultural e político-educacional e toma como base os resultados de uma pesquisa que abordou a formação de professores considerando o prisma ético-político ancorado na filosofia da práxis. Tem por objetivo explicitar, sob o ponto de vista cultural e político-educacional, a tendência instrumentalizadora na formação de professores sem desconsiderar a existência teórico-prática de perspectiva formativa crítica e emancipadora. O estudo toma como referencial teórico-metodológico a perspectiva crítico-dialética e utiliza-se da pesquisa bibliográfica e empírico/documental. A pesquisa revelou que, em grande medida, a formação dos professores e, conseqüentemente, de seus alunos, tem uma carga formativa centrada prioritariamente na dimensão instrumental administrativo-pedagógica e menos na dimensão substantiva político-cultural de cunho libertário e emancipador.

Palavras-chave: Gestão da Formação de professores. Abordagem cultural e político-educacional. Instrumentalidade formativa. Formação emancipadora.

ABSTRACT

The text addresses the policy/management of teacher formation in Brazil from the cultural and political-educational aspects and is based on the results of a research that addressed teacher education considering the ethical-political prism anchored in the philosophy of praxis. It aims to explain from the cultural and political-educational point of view the instrumentalizing trend in teacher education without disregarding the theoretical-practical existence from a critical and emancipatory formative perspective. The study takes the critical-dialectic perspective as a theoretical-methodological framework and using bibliographic and

empirical/documentary research. The research revealed that, to a large extent, the training of teachers and consequently of their students has a formative focus centered primarily on the instrumental administrative-pedagogical dimension and less on the substantive political-cultural dimension of a libertarian and emancipatory nature.

Keywords: *Teacher Education Management. Cultural and political-educational approach. Formative instrumentality. Emancipatory formation.*

RESUMEN

El texto aborda la política /gestión de la formación docente en Brasil a partir de los aspectos cultural y político-educativo a partir de los resultados de una investigación que abordó la formación docente considerando el prisma ético-político anclado en la filosofía de la praxis. Pretende explicitar, desde el punto de vista cultural y político-educacional, la tendencia instrumentalizadora en la formación de profesores sin desconsiderar la existencia teórico-práctica de perspectiva formativa crítica y emancipadora. El estudio toma como marco teórico-metodológico la perspectiva crítico-dialéctica, utilizando la investigación bibliográfica y empírico/documental. La investigación reveló que en gran medida la formación de los docentes y, por lo tanto, de sus alumnos, tiene un enfoque formativo centrado principalmente en la dimensión instrumental administrativo-pedagógica y menos en la dimensión político-cultural sustantiva de carácter libertario y emancipatorio.

Palabras clave: *Gestión de la formación de profesores. Enfoque cultural y político-educacional. Instrumentalidad formativa. Formación emancipadora.*

Introdução

Este artigo aborda a política/gestão de formação de professores no Brasil a partir dos aspectos culturais e político-educacional como parte dos resultados de uma pesquisa bibliográfica e empírico documental que abordou a política/gestão de professores no Brasil na perspectiva da filosofia da práxis. Trata-se de uma abordagem cultural e político-educacional acerca dos trabalhos sobre formação de professores publicados, entre os anos de 1995 e 2014, nos periódicos brasileiros: 1) Revista Brasileira de Educação; 2) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; 3) Educação e Filosofia; e 4) Revista Digital Arte&[...]. O universo temporal da pesquisa abrangeu o período dos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva em que foram realizadas reformas orientadas pela racionalidade financeira e protagonizadas pelos movimentos Educação para Todos (1995-2005) e Todos pela Educação (2006-2014) as quais, embora tensionadas pela racionalidade democrático-popular, impactaram as áreas da educação e da formação de professores. A seleção do primeiro periódico foi feita em razão do escopo de sua publicação que compreende o universo das pesquisas resultantes de estudos no âmbito da pós-graduação brasileira, inclusive sobre a formação de professores. A escolha dos outros três periódicos deveu-se ao fato destes publicarem estudos diversos sobre educação e cultura e, também, por sua significativa produção sobre a formação de professores.

O estudo aborda a política/gestão da formação de professores brasileiros na perspectiva da filosofia da práxis tendo a educação como arena de luta ético-política. Frente à predominância da lógica capitalista que avança sobre a perspectiva social humanizada e desalienada a pesquisa visa entender quais as possibilidades de efetivação ético-política – caracterizadas pela dimensão político-cultural que tem por critérios a efetividade e a relevância social – em relação à dimensão econômico-corporativa – que prioriza os aspectos técnico-administrativo e pedagógico e tem como critério a eficiência e a eficácia educacional – no processo de produção e reprodução social incluindo a escola e a formação de professores. Assim, buscamos responder em que medida a dimensão instrumental – técnico-pedagógica – norteia o processo de formação de professores no Brasil, em geral, em contraposição à dimensão substantiva de abordagens cultural e político-educacional?

A partir dessa indagação, em geral, o estudo objetiva explicitar, sob o ponto de vista cultural e político-educacional, a instrumentalização no processo de formação de professores sem desconsiderar a existência teórico-prática de perspectiva formativa emancipadora calcada em princípios ético-políticos e da filosofia da práxis. Para construir essa ideia discutimos a respeito do empobrecimento cultural do processo de formação do educador brasileiro e da instrumentalidade da política/gestão da formação de professores brasileiros para a educação, em geral, e, especificamente, para a Educação a Distância (EaD), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial (EE).

Tomando como referência a perspectiva histórica e crítico-dialética (Marx, 1982; 1985) desenvolvemos o estudo utilizando como instrumento auxiliar de pesquisa a análise de conteúdo abrangendo a análise prévia, a exploração do material e o tratamento dos dados explicitados na inferência e interpretação dos resultados da pesquisa (Bardin, 1977).

Em termos quantitativos a pesquisa mais geral abarcou um total de 80 artigos sobre a formação de professores no Brasil. Desse quantitativo, 32 (40%) trataram da formação inicial, 18 (22%) da formação continuada ou em serviço e 30 (38%) da discussão geral sobre a formação de professores por meio de reflexão histórica, filosófica, cultural e político-educacional.¹

Os cursos de formação de professores brasileiros, conforme revelaram os 80 artigos analisados,² em sua maioria (73%), têm priorizado as dimensões instrumentais centradas nos critérios

¹ Dos 30 artigos sobre a formação de professores cinco tratam dos aspectos históricos, oito dos filosóficos, quatro dos culturais e 13 das políticas educacionais. Dos artigos analisados, 23 relacionam-se à formação instrumental centrada nos critérios de eficiência e eficácia pedagógica e sete abordam a formação substantiva expressa pelos critérios de efetividade política e relevância cultural.

² Este estudo não faz avaliação dos artigos fonte da pesquisa – que trazem reflexões valiosas – nem trata da filiação teórica dos seus respectivos autores, mas, procura apreender a estrutura e as conexões da formação de professores no Brasil. Em razão disso, *o texto apresenta, em grande medida, a fala dos autores*

de eficiência econômico-administrativa e eficácia pedagógica, enquanto os outros 27% revelaram reflexões sobre cursos ou experiências formativas que privilegiam as dimensões substantivas/ético-política evidenciadoras de critérios de efetividade política e relevância cultural.

Para os propósitos deste texto abordaremos – utilizando parte dos dados da pesquisa geral aventada – a perspectiva que tem tomado a política/gestão da formação de professores no Brasil a partir de 13 artigos. Desse total, três abrangem o debate sobre o empobrecimento cultural do processo de formação do educador brasileiro e dez discutem a instrumentalidade da política/gestão da formação de professores brasileiros e sua relação para a Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Empobrecimento cultural do processo de formação do educador brasileiro: incursões potencializadoras de possível debate

Numa perspectiva cultural mais ampla o processo de formação do professor brasileiro é bastante pobre no entendimento de Pagotti (2001), Castro, Mano e Ferreira (2011) e Almeida (2008). A formação, em seu sentido amplo, abrange, além das aprendizagens escolares, os conhecimentos e saberes ligados, dentre outros, ao mundo da produção humana expressa no campo da arte, da ciência e da filosofia³.

Na educação superior tem sido demonstrada a preocupação com o domínio técnico em detrimento de uma formação crítica e humanista. A esse respeito, o estudo de Pagotti (2001) buscou verificar a expressão cultural, em áreas diversas, de estudantes universitários de Arquitetura, Jornalismo, Computação, Pedagogia e Serviço Social. Os estudantes desses cursos responderam a um questionário solicitando-lhes que associassem o nome de uma pessoa mundialmente importante à uma área cultural. Na somatória das dez categorias pesquisadas, o desempenho médio dos estudantes dos cinco cursos foi de 21,7% de acertos. O menor desempenho foi alcançado pela turma de Computação (17,9%) e o mais alto pela turma de Arquitetura (25,2%). Entre os alunos de Pedagogia a média de acertos foi de 19,1%, Serviço Social 21,9% e Jornalismo 23,9%. Em sentido geral, os resultados evidenciam baixo dinamismo em relação à expressão cultural, “[...] o que aponta para a necessidade de um aprofundamento reflexivo sobre o papel da universidade na formação cultural do aluno e levantam questões sobre o profissional do futuro” (Pagotti, 2001, p. 11-12).

pesquisados, buscando, apreender seu pensamento com a maior fidelidade possível no encadeamento lógico-argumentativo do conhecimento que buscamos elaborar.

³ Complementarmente, apoiamos-nos em autores como Marx (2006), Gramsci (2006), Lavelberg (2008), Castro, Mano e Ferreira (2011) e Gatti (2014) nas reflexões acerca da importância de uma formação ampliada dos trabalhadores – a exemplo dos trabalhadores professores – no processo de humanização e desalienação no contexto da sociedade capitalista.

O estudo de Pagotti (2001) revela que a participação efetiva que costumava ocorrer nas universidades no contexto da redemocratização iniciada em 1980 perdeu força, de modo que a formação crítica deu lugar à informação, o que pode ser resultado da falta de uma formação cultural mais ampla que incluía, entre outros elementos, o cinema, o teatro e a música.

[...] os centros estudantis e os diretórios acadêmicos raramente mantêm cineclubes ou desenvolvem programas de incentivo à cultura cinematográfica com apresentação de filmes. O espaço estudantil que privilegiava o debate, tentando antever o futuro, tanto nos campos da cultura e da ciência, como na busca democrática, está quase extinto; [...] O teatro, como uma poderosa forma de expressão, tem estado ausente nos campi; [...] A música, como o cinema e o teatro, parece no meio universitário não mais ser objeto de reflexão e crítica. [...] Como o cinema e o teatro a expressão musical também caminhou para o consumo imediato, valorizando o corpo, [tem sido secundarizada a música que] [...] centra-se no intelecto e na postura crítica, valorizando a música corpo centrada no ritmo (Pagotti, 2001, p. 22-23).

O estudo evidencia que a dimensão técnica dos processos sociais e culturais tem suplantado a dimensão cultural. Em geral, o neoliberalismo, embalado pela lógica da globalização, do consumo e da cultura de massa “[...] elevou o mercado a referencial único, a medida de todas as coisas. Uma peça, seja ela qual for, com gente que dá ibope, terá a garantia de um público que consome os ídolos que surgem meteoricamente na mídia e meteoricamente desaparecem” (Pagotti, 2001, p. 14), de modo que a dimensão cultural tem ficado mais distante do ambiente universitário. “[...] Os movimentos reflexivos e existenciais, que antes representavam o repensar da cultura e de seus valores, envolviam os meios estudantis, sindicatos e diversas entidades representativas, têm hoje ocorrido a pequenos grupos” (Pagotti, 2001, p. 14). Assim, a racionalidade técnica tem sucumbido a formação humanizada.

Inferimos de Pagotti (2001) que a utopia teórica de uma política/gestão da formação de professores em seu sentido ampliado, que articula a dimensão técnica e política, encontra pouca materialidade no campo da prática educacional. No entendimento do autor, entretanto, uma formação relevante deve abranger, necessariamente, duas dimensões: a técnica e a cultural. Uma formação crítica deve ser perpassada por “[...] flexibilidade, criatividade, inovação, estabilidade emocional, confiança, a visão de mundo centrada na cooperação, entre outros aspectos” (p. 16). No campo da prática, a pesquisa do referido autor aponta que a formação cultural dos cinco cursos mencionados é precária. Excetuando-se o Curso de Serviço Social, os estudantes dos anos iniciais “apresentam praticamente o mesmo nível de desempenho que os alunos que estão concluindo os seus cursos. Este dado indica a pequena apropriação cultural no que se refere a esse domínio universitário” (Pagotti, 2001, p. 20), principalmente, quanto ao teatro, ao cinema e à música.

Pelas reflexões de Pagotti (2001) compreendemos que o ensino e o meio universitário, que deveriam ser o campo da efervescência cultural, e, conseqüentemente, da educação crítica, estão

abdicando dessa responsabilidade. Essa perspectiva encaminha-se na contramão do que Gramsci (2006) defendia em termos de apropriação e transformação da cultura no sentido da elevação intelectual e moral da classe trabalhadora que possibilite, pela filosofia da práxis, a passagem do senso comum à consciência filosófica.

Na educação básica brasileira a formação cultural dos professores abordada por Castro, Mano e Ferreira (2011) e Almeida (2008) foi realizada considerando que os fatores sociais e culturais têm importância decisiva na constituição dos saberes docentes e na mediação desses saberes no processo formativo. Há, nesse sentido, o entendimento de que “[...] as diferentes práticas culturais vivenciadas pelos professores fora da escola, também, constituem os saberes docentes” (Castro; Mano; Ferreira, 2011, p. 539).

Pela via de entendimento aventada a participação efetiva dos professores se amplia na medida em que seu repertório cultural se diversifica com “o envolvimento em práticas de leitura, o hábito de frequentar museus, salas de concerto e de cinema, teatro etc.” (Almeida, 2008, p. 1). Para Castro, Mano e Ferreira (2011, p. 546), as “[...] competências culturais e linguísticas próprias de dada classe social determinam o desempenho escolar”. Com base nesse pressuposto, os autores supõem “[...] que quanto maior e mais variado for o repertório cultural dos professores, mais numerosas e apropriadas serão as escolhas possíveis para mediar a construção de conhecimentos escolares” (p. 546). Por esse caminho, a participação efetiva se realizaria no corpo de professores em formação e formado, mas o que, de fato, ocorre em virtude da baixa formação cultural é uma participação limitada.

Os estudos, anteriormente mencionados, enfocam os resultados de pesquisas que discutem hábitos e frequência da participação de professores da educação básica relacionados à exposições de artes visuais, espetáculos de dança e teatro, concertos, cinema, música e os fatores materiais e imateriais que dificultam e precarizam a inserção de docentes no âmbito escolar.

[...] Os dados da pesquisa sobre a participação dos professores/as em eventos e atividades culturais – museus, exposições, teatro, concertos de música erudita, cinema etc. – apontam que 14,8% dos professores/as brasileiros/as nunca visitaram um museu, mas 50,4% afirmaram realizar visitas esporádicas a espaços expositivos; 8,6% nunca foram a uma exposição de artes visuais, enquanto 66,1% afirmaram frequentar exposições de arte algumas vezes ao ano. Ainda segundo a pesquisa da UNESCO, 17,4% dos professores/as jamais foram ao teatro, enquanto 52,2% afirmaram terem ido algumas vezes. Já em relação à música: 62,1% informaram nunca terem assistido a um concerto, enquanto apenas 15,9% dos/as professores/as relataram frequentar salas de concertos algumas vezes ao ano. [...] São baixos os índices de frequência a salas de cinema: 8,6% disseram nunca ir ao cinema, enquanto apenas 49,2% afirmaram frequentá-lo esporadicamente. (Almeida, 2008, p. 2).

Pelo exposto, entendemos que há uma lacuna entre a vontade de se realizar uma formação

cultural dos professores e a realidade no campo da prática expressa na política/gestão da formação de professores. Isto é, os professores brasileiros, conforme Almeida (2008), estão sendo alijados de uma formação cultural idealmente defensável se considerarmos que as

[...] experiências vividas nos mais diferentes espaços sociais contribuem para a formação docente. [...] O fato é que todos somos formados não apenas pela educação escolar e pelas trocas ocorridas no ambiente profissional, mas também pela “pedagogia da mídia” [Fischer, 1997] e por outras formas de expressão das culturas, que contribuem para a constituição de um repertório cultural que, no caso de professores/as, interfere diretamente nos modos como medeiam a aprendizagem de seus/suas alunos/as” (Almeida, 2001, p. 1).

Segundo Almeida (2001), pensadores como Bourdieu e Passeron assinalaram que as relações entre competências culturais e linguísticas de cada classe social influenciam o desempenho escolar. Então, referenciando-se nesses autores, Almeida supõe existir, também, relação entre capital cultural mais amplo e a atuação docente com melhores resultados.

Nessa direção, Castro, Mano e Ferreira (2011) entendem que pensadores como Kramer (1998, p. 549) defendem uma política de formação cultural que assegure aos “[...] professores o acesso às mais variadas formas de expressão artística – literatura, teatro, cinema, música –, por entender que a formação cultural” faz parte da construção cidadã e do direito de todos.

A utopia de ampliação dos saberes pedagógicos via cultura se coloca, portanto, no horizonte das políticas de formação de professores brasileiros, mas, as barreiras são desafiadoras. Depreendemos, assim, dos dois estudos anteriormente referidos que os professores, por motivos variados – como os econômicos, formativos, escolares e familiares – não têm ampliado os saberes docentes para além da instrumentalização pedagógica precária. Assim, temos a impressão de que a política/gestão da formação de professores no Brasil em uma perspectiva ético-política pode, ainda, estar por se realizar.

A inserção da dimensão político-cultural na formação e aprimoramento do educador tem sido defendida pelos pesquisadores da área. A formação em pauta extrapola o ambiente escolar e abrange “[...] as diferentes práticas culturais vivenciadas pelos professores fora da escola” (Castro; Mano; Ferreira, 2011, p. 539), que também constituem os saberes docentes. O entendimento acerca da importância de uma formação ampliada da classe trabalhadora – incluindo atualmente o trabalhador professor – não é recente. A esse respeito, Marx (2006), em seu tempo, argumentava que

[...] quanto menos cada um comer, beber, comprar livros, for ao teatro ou ao baile, ao bar, quanto menos cada um pensar, amar, teorizar, cantar, pintar, poetar, etc, mais economizará, maior será a sua riqueza, que nem traça e nem ferrugem corroerão o seu capital. Quanto menos cada um for, quanto menos cada um pensar a sua vida, mais terá, e maior será a sua vida alienada (Marx, 2006, p. 152).

Nesse sentido, uma formação que não considera a dimensão político-cultural traz consequências importantes para a classe trabalhadora, incluindo os professores e limitando-os a seres alienados, insensíveis, sem fruição e, portanto, carentes dos conhecimentos científicos, filosóficos e do mundo cultural mais amplo. Tal formação trará efeito para os alunos e, conseqüentemente, para o conjunto da sociedade. Refletir sobre esta perspectiva formativa parece ser importante, pois desvela o seu caráter instrumentalizador, mas, contraditoriamente, pode suscitar trilhas para que seja forjado um processo formativo substantivo.

Política de formação de professores no Brasil: indícios de uma lógica adaptativa, instrumental e fragmentária

Conforme os dados da pesquisa que resultaram neste artigo, vários estudos sobre a política/gestão da formação de professores no Brasil tomam como ponto de partida os conhecimentos acerca da sociedade globalizada, do neoliberalismo, da revolução informacional e seus desdobramentos na reconfiguração dos Estados nacionais e na reforma dos sistemas educacionais (Pereira; Deluiz; Pereira; Barradas, 2000; Michels, 2006; Gatti, 2012; Mendes, 2002). Nesta análise, destacamos os estudos que abordaram a política/gestão da formação de professores na perspectiva da Educação a Distância (Silva Jr, 2003; Barreto; Guimarães; Magalhães; Leher, 2006; Nunes; Garfinkel, 2006) e da educação básica com ênfase na Educação a Distância, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Souza, 2014; Pereira; Fare, 2011; Garcia, 2013).

No tocante à política/gestão da formação de professores situada no contexto da globalização, a pesquisa de Pereira, Deluiz, Pereira e Barradas (2000, p. 209) nos ajuda a compreender que “[...] mudanças substantivas têm ocorrido na dinâmica do capitalismo internacional que transcendem os fenômenos econômicos, invadindo as dimensões políticas, sociais e culturais.” Nesse contexto de mudanças no capitalismo, “[...] novos conceitos de produção e formas de organização do trabalho suscitam crescentes exigências quanto às qualificações profissionais que se traduzem em novas necessidades relativas à educação dos trabalhadores” (Pereira; Deluiz; Pereira; Barradas, 2000, p. 209). Tais mudanças, por conseguinte, exigem alterações na formação dos professores e na sua maneira de interagir nos processos formativos.

No caso brasileiro, trata-se de um quadro de mudanças tecnológicas e produtivas que impõem, como necessidade, a formação do trabalhador flexível e, conseqüentemente, do professor adaptado a tal realidade, conforme explicita a política/gestão de formação regulamentada. Nessa perspectiva formativa é atribuída muita importância ao papel do professor que deve participar como

colaborador de sua própria formação na concepção da reflexão-na-ação inspirado em Schön (Pereira; Deluiz; Pereira; Barradas, 2000).

A pesquisa realizada por Gatti (2012) abordando a temática da formação de professores e da profissionalização evidencia, também, lacunas históricas no processo formativo dos professores brasileiros realizado, em grande medida, em uma perspectiva instrumental e de forma aligeirada e precarizada. Entretanto, a autora adverte que existem proposituras inovadoras em andamento, como indica o seu estudo. Assim, resta aos políticos e gestores se apropriarem de tais proposituras para o desenvolvimento das políticas públicas de formação de professores com foco no interesse nacional e com o envolvimento efetivo desses profissionais em seu processo formativo.

Reconhecendo os importantes estudos propositivos realizados por várias entidades científicas em busca de uma educação de qualidade, Mendes (2002, p. 77) alertava, nos primeiros anos do século XXI, sobre a implantação, no Brasil, de uma política de formação de orientação internacional, com forte viés economicista. Nesse contexto, a educação assumiria um “[...] papel fundamental como forte instrumento de adequação dos cidadãos “globalizados.” Com essa ideia o marco legal das políticas educacionais brasileiras buscou “[...] adequar a legislação ao mercado econômico exigido pela globalização” (p. 77) permitindo, assim, fortalecer a educação no âmbito da esfera privada que foi fortemente ampliada nos anos de 1990 chegando a “[...] 61,3% das matrículas contra 20,4% em instâncias federais, 13% em estaduais e 5,3% em municipais (p. 85).

Frente a esse cenário, extraímos do estudo de Mendes (2002) o entendimento de que a política/gestão de formação dos professores brasileiros pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96), embora se apresentasse como flexível, ampla e democrática, escondia o aligeiramento e a minimização formativa.

[...] Neste sentido, se acompanhamos o desmonte das universidades públicas, não tem sido muito fácil vislumbrar boas perspectivas quanto à formação de professores nos cursos de Licenciatura. Aliada às críticas que vem sofrendo o Ensino Superior, de modo geral, percebe-se uma crescente desvalorização do objeto da Licenciatura, que é a formação do professor, e, conseqüentemente, a desprofissionalização do magistério (Mendes, 2002, p. 80).

Em tal lógica formativa flexível se discursivamente transparece a ideia de uma formação com maior participação dos professores, no campo da prática abriu-se caminho para a abertura de cursos de toda a ordem nos quais os professores foram treinados em uma perspectiva técnica que negligenciou uma formação ampla, abrangendo, também, a dimensão política e cultural com efetiva participação do docente em formação.

Na concretização da lógica formativa flexível expressa na política educacional brasileira situada no contexto da reforma da educação iniciada em 1990, “[...] a *metodologia* a ser adotada deve

ser ativa, dialógica, levando à crítica e à reflexão envolvendo uma relação entre educador e educando, traduzida em uma ação comunicativa, na qual ambos são sujeitos da educação” (Pereira; Deluiz; Pereira; Barradas, 2000, p. 215).

Tomando como referência as reflexões de Gatti (2012) em relação à temática da política/gestão da formação de professores, inferimos das pesquisas foco do estudo em pauta que, historicamente, as preocupações se voltaram para a dimensão técnico formativa (profissionalidade), embora exista, também, em menor intensidade, preocupações com uma formação político cultural. Considerando o percurso histórico educacional desde 1871 ao século XXI, a autora encontrou nos estudos referenciados uma preocupação com a inovação na formação de professores, mas, ressalta que ainda permanece uma organização formativa que pode ser nomeada como arcaica e que, em certa medida, é ofertada de forma aligeirada (Gatti, 2012). Acerca desse atraso a autora adverte que para ocorrer mudanças substantivas na formação do educador faz-se necessário articular, além da racionalidade técnica, os aspectos subjetivos e a razão crítica.

Contudo, o que temos assistido em termos educacionais, desde 1990, é a implantação de uma inovação gerencialista que requer um professor flexível e empreendedor, qualificado para preparar seus educandos para viverem em um mundo incerto e sem perspectiva. Assim, escamoteiam-se os aspectos sociais estruturantes com as questões educacionais de ordem técnica que são priorizadas intencionalmente na formação dos professores brasileiros, com foco nos resultados formativos e não no processo da formação (Mendes, 2002, p. 80-81). Esse processo repercute no trabalho dos professores, articulado ao trabalho no mundo da produção, em geral, mas com significativa desconexão entre a teoria que defende a formação político cultural e uma prática instrumental.

Depreendemos do estudo de Pereira, Deluiz, Pereira e Barradas (2000) que, no caso da política/gestão da formação dos professores brasileiros, embora seja sinalizada a necessidade de formação em nível superior em cursos de licenciaturas, no campo da prática trata-se de uma complexa possibilidade formativa que abrange: formação inicial (nível superior e médio); formação continuada ou em serviço; e complementação pedagógica para os professores não licenciados.

O estudo de Gatti (2012, p. 429) revela que a dicotomia teoria e prática na sociedade favorece, “de um lado, uma perspectiva formativa genérica e fragmentada, e, de outro, o foco em conhecimentos específicos, mais do que para a docência.” Assim, na formação de professores, persiste o peso da tradição histórico-cultural por meio de “[...] uma cultura que favorece tanto a manutenção de um modo de formação clássico de inspiração positivista como a distância entre teoria e prática escolar” (p. 429). Em razão disso, a formação, por seus arranjos político-práticos, tem perpetuado o “[...] distanciamento entre teoria e prática, ligada, em suas origens, a uma conformação de classe social, real ou virtual, na separação dos que pensam e dos que executam” (p. 430).

No entendimento de Mendes (2002), conforme o artigo 63 da LDB 9394/96, a política/gestão da formação de professores foi deslocada da universidade para os Institutos Superiores de Educação (ISE), que secundarizaram uma sólida formação teórica articulada à prática e privilegiaram a prática focada no ensino, alijando-se da pesquisa e extensão. Ou seja, formar o professor fora da Universidade “[...] significa restringir, separar o conhecimento científico, a pesquisa e a visão crítica da sua formação, além de aproximá-lo da formação exclusivamente técnica” (Mendes, 2002, p. 83). A desconexão teoria e prática, nessa perspectiva formativa, parece ter se fortificado com “[...] o renascimento dos programas aligeirados de formação pedagógica” (Mendes, 2002, p. 84) nos termos da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1997 e, na atualidade, da formação de professores por meio da Resolução CNE nº 02 de 2019 (MEC/CNE, 2019) que sinaliza para uma instrumentalização formativa em busca da adaptação dos Cursos de Licenciaturas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

No Brasil, a formação de professores vem sendo, portanto, perpassada por problemas diversos que abrangem, de um lado, as dicotomias teoria/prática e conteúdo/forma, o aligeiramento formativo e a precarização das condições de trabalho do professor. Por outro lado, há iniciativas inovadoras, incluindo a Educação a Distância, que requerem tomadas de decisões político-institucionais para a sua efetivação. Ressaltamos, entretanto, que as tomadas de decisões devem ser fundamentadas na formação político-cultural, pois

[...] a formação cultural é imprescindível, porque a aprendizagem ocorre a partir da assimilação ativa do aprendiz sobre os objetos do conhecimento, cuja fonte principal é a produção sócio-histórica de conhecimento nas distintas culturas, ou seja, na produção cultural contemporânea e histórica nos âmbitos regional, nacional e internacional (Iavelberg, 2008, p. 55).

Nessa direção, conforme Gatti (2014, p. 202), “[...] no que se refere à formação dos professores patinamos dentro do modelo instaurado no início do século XX e regredimos referente ao aprofundamento dos conhecimentos e de sua formação cultural”.

Formação instrumental de professores na educação básica: apontamentos ilustrativos nas modalidades de EAD, EJA e EE

A formação dos trabalhadores, em geral, e dos professores da educação básica se reconfigura a partir dos anos 1990 no contexto da reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro, com impactos para a reforma educacional orientada pelos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A política/gestão da formação de professores articulou-se com os interesses de organismos multilaterais cujo objetivo “[...] era tornar universal a educação básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (Souza, 2014, p. 635) tendo o professor como ator fundamental. Exemplificamos o exposto com o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) no qual ficou subentendido que esses alunos estavam fazendo o curso, mas sem a participação na direção formativa. O texto analisado, assim, não revelou uma participação direta dos estudantes professores nos espaços deliberativos, pois o órgão mais diretamente ligado a eles cujo representante participava dos conselhos gestores foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). O estudante, principal interessado, ficou de fora do planejamento e avaliação da política, somente participando da execução do pacote de cursos pensado e implantado pelo sistema educacional.

A pesquisa de Souza (2014) é elucidativa, pois evidencia os critérios de eficiência e eficácia educacional que Programas como o Parfor perseguem nas reformas iniciadas nos anos 1990. O Brasil fez sua parte na referida reforma estruturando a macro legislação expressa na LDB 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 não vigente e no PNE 2014-2024. Esses textos legais preceituam a centralidade da política/gestão da formação de professores utilizando-se de diversos mecanismos como a formação presencial, a formação a distância, a formação continuada e em serviço, assentando-se nos recursos tecnológicos para melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Parfor soma-se a outros programas e projetos que buscam preparar trabalhadores “[...] em contexto de globalização e acirramento da competição” (Souza, 2014, p. 636-637).

Nessas circunstâncias, no campo da prática a formação de professores contrasta com o discurso que se faz sobre ela frisando a necessidade de formação crítica capaz de promover a articulação, no âmbito do trabalho docente, entre a teoria e a prática. Inferimos do estudo de Souza (2014) que se trata de uma formação do aprender a ser e do aprender a fazer, com foco nas experiências práticas sem a preocupação com grandes fundamentações teóricas. A formação parece ocorrer muito mais por meio das trocas de experiências do que por um estudo aprofundado. Nesse caso, a formação se realiza em serviço tendo o professor aluno como o grande responsável por ela. Referindo-se ao Parfor, o professor aluno é introjetado em um espaço universitário, muitas vezes, estranho às suas condições existenciais pessoais e profissionais.

[...] sob inspiração do Relatório Delors, a execução do Parfor Presencial parece trazer uma visão utópica do professor, que estaria comprometido, de forma intrínseca, acrítica e incondicional, com o seu processo de formação, como também com o tão esperado desdobramento na qualidade da educação básica, sem oferecer-lhe as condições e incentivos substanciais para que tal alquimia possa se realizar na prática (Souza, 2014, p. 643).

A concepção de formação dos professores da educação básica pode, também, ser verificada em modalidades como da EaD, da EJA e da Educação Especial que trazemos como ilustração na presente reflexão.

Em se tratando do exemplo da EaD, a discussão sobre a política/gestão da formação de professores a distância feita por Silva Jr (2003, p. 79) considera as mudanças da sociedade capitalista do final do século XX no campo econômico, cultural e político e, nesse escopo, as reformas do Estado e das instituições sociais como as educacionais. É dessa lógica que se efetivou o Plano Real fundamentado pelo Consenso de *Washington*, propositor de um “ajuste econômico mundial decorrente da universalização do capitalismo.” De tal concepção e lógica de capitalismo se processam as reformas institucionais e educacionais no Brasil. No âmbito da reforma educacional brasileira o autor analisa a política/gestão da formação de professores concretizada pelos programas de educação a distância, como “[...] o Programa Nacional de Informática na Educação, o TV Escola e, com foco especial, o Programa de Formação de Professores em Exercício” (p. 81).

A realização da política de educação brasileira está ancorada na ideia do deslocamento da formação estruturada no conhecimento científico e na profissionalização para “[...] uma base valorativa assentada na busca da eficiência, na eficácia e no consenso para o alcance da excelência segundo os valores mercantis, centrados no individualismo possessivo”⁴ a partir de 1980 (Silva Jr, 2003, p. 87). Nessa nova base valorativa a mediação feita através do

[...] “barato e acessível sistema tecnológico”, quando utilizado como instrumento dessa modalidade educacional, reduz as possibilidades dos sujeitos da prática educativa com foco no cognitivo [...]. Torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe a oportunidade de formar-se para além dos ‘saberes’ (do cognitivo), na troca que se estabelece na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. Isto é, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito parece ser colocado em plano secundário, numa posição passiva, sem que tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo (Silva Jr, 2003, p. 92).

A participação, nessa perspectiva, tem a conotação de cooperação e colaboração em rede no desenvolvimento da formação inicial e em serviço. Nesse sentido, a noção de professor é substituída por “[...] multiplicador, facilitador, tutor e animador” (Barreto; Guimarães; Magalhães; Leher, 2006, p. 36) e o “[...] trabalho docente também cede lugar a tarefas e atividades docentes” (p. 36). Quanto à participação dos professores em relação à apropriação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no

⁴ No individualismo possessivo “a inteligência, o caráter, o desempenho e a moralidade são tratados como ‘fatos objetivos’ que podem ser identificados e medidos independente da relação do indivíduo com a comunidade [...]”, o que implica dizer que ‘possuir uma qualidade significa ser seu dono, como se é de uma propriedade ou de um bem” (Silva Jr, 2003, p. 87).

processo formativo, os autores citados ressentem da ausência de recursos alocados para a formação inicial e das simplificações que têm marcado a formação a distância, inclusive, a formação continuada.

A proposta de formação de professores reflexivo-dialógica em cursos *on-line* pensada no campo da teoria da ação comunicativa e da esfera pública de Habermas defende uma participação como democracia deliberativa e procedimental. Nesse aspecto, no entendimento de Nunes e Garfinkel (2006), a participação na formação ocorre no sentido da superação dos denominados “analfabets e os infopobres”, e situa-se no âmbito do debate sobre inclusão/exclusão em que “[...] a participação de aprendentes e ensinantes, alienando-os da participação no mundo da educação *on-line*, [...] requer que cada um dos participantes do processo seja alfabetizado tecnologicamente” (p. 24). Essa lógica participativa ocorreria no mundo idealizado da esfera pública de Habermas na qual os sujeitos participantes têm o mesmo poder de decisão no âmbito da democracia deliberativa e procedimental. Resta saber se na sociedade capitalista tecnológica contemporânea esse processo é factivo.

O aparato tecnológico apresenta-se no processo educacional e na política/gestão da formação de professores a distância como suporte técnico-pedagógico principal. Isto é, são introduzidas as “[...] Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública como ferramentas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem” (Silva Jr, 2003, p. 82). A intencionalidade consiste em utilizar no processo formativo “[...] um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples” (p. 83) para a “[...] capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública” (p. 83). Esse pensamento é orientado pelas “[...] pedagogias do aprender a aprender ou pelo modelo de competências, nos quais a riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável” (p. 83).

No processo de formação de professores, na perspectiva da pedagogia do aprender a aprender e das competências, a EaD é proposta como “[...] alternativa metodológica; garantia de formação com qualidade; formação em serviço que visa à articulação teoria-prática; e formação cooperativa” (Barreto; Guimarães; Magalhães; Leher, 2006, p. 36). A formação de professores em tela tende a “[...] pensar as TIC na EaD com base nas competências e habilidades que, somadas, apontam para (em alguns casos a ideia é a de que ‘garantem’) o desempenho docente projetado” (p. 38). Trata-se do “[...] privilégio dos meios em detrimento das mediações, o corte dos custos, a organização a partir das competências estabelecidas, a corrida para a atualização constante do conhecimento, os pacotes de aprendizagem etc.” (p. 41).

Partindo da ideia de ação comunicativa, Nunes e Garfinkel (2006, p. 16), pensando em uma política/gestão da formação de professores a distância *on-line* emancipadora, argumentam que “[...] a técnica tanto pode debilitar como aumentar o poder do homem” e alertam que profundas transformações precisam ser feitas rumo à formação emancipadora de professores via EaD:

[...] as mudanças não se referem apenas à aquisição e manutenção de equipamentos telemáticos, mas à capacidade de reformular os objetivos deste espaço, digo, ambiente de aprendizagem, para ser fiel à nomenclatura do mundo digital. [...] Até o momento, os desafios estão na cabeça de muita gente, no plano das ideias, enquanto a prática retoma o velho e cansado caminho dos conteúdos (Nunes; Garfinkel, 2006, p. 16-17).

Percebemos, dessa forma, que, embora discursivamente a EaD se apresente como elo da superação das fraturas entre a teoria e a prática na formação de professores, esta se revela, pela forma como vem sendo efetivamente realizada, como mais um ingrediente que contribui para a dicotomização entre o ideal e a prática formativa na perspectiva instrumental.

Conforme Silva Jr (2003), na política/gestão da formação de professores em EaD é evidenciada uma relação de separação entre o professor e a tecnologia, entre a educação e a prática social que, em muitos casos, ultrapassa o apoio ao educador e, na perspectiva cognitivista e adaptativa, envereda para os problemas relacionados aos baixos salários e à formação deficiente e aligeirada. Depreendemos do exposto a necessidade de uma prática social formativa para além do cognitivismo adaptativo e instrumental, pois os aspectos cognitivos, embora importantes, não são suficientes para a constituição do ser social professor que se realizará como práxis formativa.

A lógica adaptativa vem sendo realizada em uma relação de poder verticalizada e não com o envolvimento democrático-participativo dos sujeitos, o que tem levado a uma forte resistência à formação por meio da EaD e bloqueado seu potencial formativo emancipador em favor de sua instrumentalidade (impressão, confecção de materiais etc.) para o controle eficiente do processo formativo disciplinar (Nunes; Garfinkel, 2006, p. 17).

Lembramos, entretanto, que as resistências e objeções à EaD e “[...] às TIC não podem ser dissociadas do fato de que estas têm sido impostas como soluções verticais que não levam em consideração as condições, a complexidade, o cotidiano, a experiência, os saberes dos professores e alunos, a cultura da escola” (Barreto; Guimarães; Magalhães; Leher, 2006, p. 39). No sentido posto por esses autores a EaD é uma importante ferramenta de socialização, em geral, mas, no caso da política/gestão da formação de professores, não é factível limitá-la às tecnologias inerentes à modalidade virtual tendo em vista que o “[...] alvo deve ser a formação propriamente dita, não reduzida a uma capacitação que, por sua vez, signifique apenas certificação” (p. 38), indicando, assim, a necessidade de uma formação crítica em relação à perspectiva instrumental e tecnicista em que acabou por converter as TIC no âmbito da EaD.

A formação de professores da EJA no Brasil e Argentina, segundo Pereira e Fare (2011), ocorre no âmbito da política/gestão da formação de professores, em geral, atravessada pelas orientações dos organismos internacionais que direcionam as reformas educacionais desde a última

década do século XX. Tais reformas exigem a formação de um novo trabalhador e de um outro tipo de professor em contínua formação, flexível, corresponsável por sua formação, portanto, livre para fazer a sua formação a partir da realidade prática.

Essa formação de professores tem como orientação, em grande medida, a autoformação e o desenvolvimento de competências para a autoformação; “[...] os saberes dos professores parecem ser plurais e heterogêneos e trazem à tona, no próprio processo de trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificados e provenientes de fontes variadas” (Pereira; Fare, 2011, p. 78); as competências, requerem do trabalhador “[...] conhecimentos específicos, habilidades e destrezas relacionadas com certas crenças, valores, percepções e intuições, que asseguravam seu melhor desempenho” (p. 79).

É uma autoformação focada no saber fazer e saber ser – dois dos quatro pilares da educação da Unesco contemplados na política/gestão de formação de professores do Brasil – e na “transferência, do mundo do trabalho para o campo da educação, do conceito de competência” (Pereira; Fare, 2011, p. 78) cuja formação ocorre com base nas competências e habilidades ligadas ao mundo do trabalho impactando as práticas educativas, em geral.

Nessa linha de raciocínio, Michels (2006) discute a reforma educacional brasileira de 1990 e, no seu bojo, a redefinição da organização escolar a partir da gestão, vislumbrando a formação dos professores realizada na perspectiva da inclusão. A inclusão é apresentada na escola, por meio de sua gestão, como panaceia para enfrentar as desigualdades sociais, mas sem alterar o essencial das relações sociais capitalistas de exploração e exclusão. O “[...] Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar” (Michels, 2006, p. 408) e a uma sociedade civil organizada para prover o que o Estado abandona. No caso da exclusão escolar, o foco da análise é deslocado do campo objetivo para o subjetivo depositando “[...] no próprio excluído a responsabilidade de sua condição” (p. 420).

Depreendemos de Michels (2006, p. 407) que a escola é conclamada, dentro de determinada concepção de democracia, a ser inclusiva e os professores “[...] são considerados os gestores da educação e da escola. [...] Uma das tarefas destinadas a esses sujeitos é a inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola.” Trata-se da denominada gestão compartilhada de participação voluntária em que, “[...] com o discurso de incluir todos os segmentos da sociedade na tarefa de educar as futuras gerações, o governo repassa a responsabilidade dessa educação aos seus próprios beneficiários” (p. 411). Para tanto, o governo promove uma política de “[...] formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor” (p. 421). A expressão dessa perspectiva formativa é “[...] a formação de professores para a educação especial” (p. 421) que, tendo como foco a inclusão, indica a formação docente como elemento-chave para a mudança na escola.

Porém, “[...] a formação desse profissional mantém, como suas bases teóricas aquelas que explicam o fracasso escolar pelas diferenças individuais” (p. 421).

A formação do professor adquire, assim, um caráter prático e instrumental e a educação ganha um caráter economicista; “[...] impõe-se uma visão utilitarista e fragmentada para a formação, tendo [...] a educação a distância como a forma mais apropriada de formar os docentes” (Michels, 2006, p. 412) por ser feita em menor tempo e com menor custo, pois está centrada na prática do professor, embora sem a devida atenção com a reflexão acerca de tal prática.

Nessa perspectiva, a política/gestão da formação dos professores da educação especial refere-se, segundo Garcia (2013, p. 110) à racionalidade presente na reforma educacional da década de 1990, em que “[...] os professores passaram a ser alvo de um discurso político que advogava a necessidade de assumirem novas competências em virtude da complexificação da sociedade”. Trata-se, para o autor, de uma forma de cooptação dos professores para que aceitem e incorporem as ideias e as práticas das reformas por meio da denominada participação colaborativa realizada na lógica da gestão gerencial. Em tal perspectiva de gestão transfere-se “[...] aos professores não só a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual de formação, mas, também, pelo alcance dos objetivos e metas da própria política” (p. 110) educacional na qual a qualificação profissional é secundarizada em relação ao processo de controle e às estratégias de conformação dos professores ao prisma formativo almejado.

Nessa visão formativa, a educação especial aparece no sentido da “[...] inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais [...] nos programas de formação” (Garcia, 2013, p. 102). A formação do professor para o atendimento educacional especializado (AEE) com foco nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) que, em grande medida, é realizada em serviço e em uma perspectiva gerencial, voltou-se

[...] à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes. [...] Tal perspectiva pressupõe um AEE a ser realizado nas escolas regulares das redes de ensino em SRMs, com recursos e professores específicos (Garcia, 2013, p. 108).

Essa é uma perspectiva formativa reconvertida que faz do professor de educação especial “um ser multifuncional, [...] que atende a todos os tipos de alunos da modalidade. [...] O professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem” (Garcia, 2013, p. 115) forjado na lógica do ajuste, treinamento e reciclagem conformista da prática.

Desde o PNE 2001-2011 o debate acerca da teoria e prática tem aparecido como uma preocupação formativa que defende a superação, na *formação* inicial, da “histórica dicotomia entre

teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula” (Garcia, 2013, p. 102). Contudo, o que acabou ocorrendo, segundo a autora, foi a *desintelectualização* dos professores, inclusive, no âmbito da educação especial, tendo em vista que o seu foco passou a ser a prática.

[...] A profissionalização docente, nesses termos, significa uma supervalorização do ‘conhecimento construído ‘na’ e ‘pela’ experiência’. [...] O conhecimento base da profissionalização docente trata-se de ‘um tipo de conhecimento tácito que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional’ [...]. Tal modelo de formação guarda como pressuposto que os professores devem ser formados no próprio ambiente de trabalho, as escolas, e que a base de sua formação é a própria prática docente, sendo dispensável uma formação universitária e o estudo das teorias pedagógicas, entre outros conhecimentos (Garcia, 2013, p. 111).

Tal resultado formativo tem dificuldades em promover a crítica do real e tornar-se emancipador, posto que “[...] a centralidade da formação, na prática, além de significar uma desqualificação da teoria, representa primordialmente a sua despolitização” (Garcia, 2013, p. 111). Para a autora, apesar do discurso inclusivista, não foram percebidos “[...] nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade (p. 117), reafirmando-se o modo funcional de tais políticas e os impactos negativos para a educação básica.

Considerações Finais

A partir dos achados que deram sustentação às argumentações deste texto concluímos que a dimensão cultural, em contraposição à centralização da dimensão instrumental, deveria/deverá fazer parte das diretrizes para política/gestão de formação no Brasil, tendo em vista que é desejada tanto por aqueles que defendem uma formação para o mundo produtivo privado-mercantil quanto por aqueles que advogam uma formação nacional-popular ampliadora da esfera pública. Em princípio, pelo menos retoricamente, os dois segmentos sociais entendem que a dimensão cultural ampliaria o leque formativo diferindo, entretanto, quanto à concepção formativa.

Entretanto, os argumentos que fundamentam o presente texto revelam que tal pretensão formativa ainda não encontra materialidade no campo da prática tendo em vista uma limitada participação dos professores na cultura formativa mais ampla que se articule com a particularidade da formação de professores. Ora, se aos professores ainda não foram criadas as condições materiais e imateriais para tal formação, como esperar essa ampliação formativa dos estudantes?

Frente a essa realidade, compreendemos que, em grande medida, a formação dos professores brasileiros e, conseqüentemente, de seus alunos centra-se, prioritariamente, na dimensão instrumental administrativo-pedagógica e menos na dimensão substantiva político-cultural.

Não esqueçamos, porém, a existência das importantes reflexões teórico-práticas, críticas e emancipadoras como demonstramos no decorrer do texto. Dos estudos aqui referenciados depreendemos a existência de uma expertise capaz de direcionar a política/gestão de formação de professores na perspectiva da filosofia da práxis a fim de romper com as fraturas entre teoria e prática, conhecimento técnico e político-cultural (Gramsci, 2006). Contudo, parece faltar vontade dos dirigentes políticos e gestores em promover essa mudança se considerarmos os autores referenciados na reflexão em pauta. Enquanto isso não acontece no âmbito da escola pública a classe trabalhadora continuará a ser excluída e inferiorizada em relação àqueles que têm acesso a esse conhecimento por fora da esfera pública, pois estes, além de conhecimento técnico-profissional, também, apropriam-se dos conhecimentos culturais e teórico-filosóficos. Assim, o cenário em pauta requer a intensificação da luta que articula os conhecimentos teórico-filosóficos e a ação política por uma educação emancipatória possibilitadora de formação autônoma que vislumbre, portanto, uma educação menos unilateral e reducionista.

Nessa linha de raciocínio, esperamos que as reflexões realizadas neste texto possam contribuir com o debate sobre a formação de professores ao explicitar e problematizar as características formativas de cunho instrumental e, ao mesmo tempo, demonstrar que uma formação substantiva pode ser forjada no prisma da educação como prática social historicamente constituída. A pesquisa exposta neste artigo foi importante para seus autores/as ao possibilitar-lhes a ampliação do conhecimento teórico-prático sobre a temática, situando-os no contexto histórico e instigando-os no sentido da reorganização da prática educativa, além de apontar elementos de luta político-pedagógica mais ampla. Assim, desejamos que o texto possa contribuir, também, com os seus possíveis leitores.

Referências

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Formação estética de professores[as] da educação básica. **Revista Digital Art&**, São Paulo – SP, Ano VI, Nº. 10, Novembro, 2008, p. 01-04. Disponível em: <http://www.revista.art.br>. Acesso em: 29 set. 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Raquel Goulart; GUIMARÃES, Glaucia Campos; MAGALHÃES, Ligia Karam Corrêa de; LEHER, Elizabeth Menezes Teixeira. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 11, nº 31, jan./abr, 2006, p. 31-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- CASTRO, Célia Maria de; MANO, Marcel; FERREIRA, Sueli. Contribuições da Cultura, Imaginação e Arte para a Formação Docente. **Revista Educação e Filosofia**, v. 25, n. 50, p. 539-556, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/13363>. Acesso em: 30 nov. 2017

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 18, nº 52, jan./mar., 2013, p. 101-119. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 abr. 2018.

GATTI, Bernardete A. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação de Professores. *In*: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores e profissionalização: contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília – DF, v. 93, nº 234, maio/ago., 2012, p. 423-442. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere v. 1. 4. ed.** Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

IABELBERG, Rosa. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar**. Trad. Edgard Malagodi, Leandro Konder, José Arthur Giannotti e Walter Rehfed. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl. **O capital**. v. I. 2. ed. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martins Claret, 2006.

MEC/CNE. Resolução **CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 08/09/2021.

MENDES, Olenir Maria. A formação de professores no contexto educacional brasileiro. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia – MG, v. 16, nº 31, jan./jun., 2002, p. 75-91. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro – RJ, v. 11, nº 33, set./dez, 2006, p. 406-423. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018.

NUNES, Lina Cardoso; GARFINKEL, Mirian. A abordagem reflexivo-dialógica na formação de formadores on-line: possibilidades e desafios. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia – MG, v. 20, nº 39, jan./jun., 2006, p. 13-38. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PAGOTTI, Antônio Wilson. Informações culturais: refletindo sobre a formação de estudantes de cinco cursos universitários. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia – MG, v. 15, nº 29, jan./jun., 2001, p. 11-25. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 16 abr. 2018.

PEREIRA, Wally Chan; DELUIZ, Neise; PEREIRA, Ruth da Cunha; BARRADAS, Ary Vieira. A formação dos formadores em face dos novos conceitos da produção no contexto da globalização. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília – DF, v. 81, nº 198, maio/ago., 2000, p. 209-218. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018.

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mónica de la. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília – DF, v. 92, nº 230, jan./abr., 2011, p. 70-82. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SILVA Jr, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro - RJ, s/v., n° 24, Set /Out /Nov /Dez 2003, p. 78-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro - RJ, v. 19, n° 58, jul.-set, 2014, p. 629-653. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 21 fev. 2018.

Revisores de línguas e ABNT/APA: Doracy Dias Aguiar de Carvalho e Cyntia Rochele Rodrigues Miranda

Submetido em 05/10/2021

Aprovado em 14/10/2023

Licença *Creative Commons* – Atribuição Não Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)