

ESTUDOS

Formação crítica do professor: aprofundamento conceitual e possibilidades para a prática

Hélio da Guia Alves Junior^IMaria Amélia Santoro Franco^{II}<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.107.6586>

Resumo

A formação de professores no Brasil e em muitos lugares do mundo tem se cristalizado em práticas descritivas, normativas e, muitas vezes, apenas voltadas à reprodução de procedimentos e orientações tecnicistas. Essa perspectiva não atende à complexidade de que a formação necessita. Compreende-se, então, a urgência de buscar novos lugares e perspectivas para fundamentar os pressupostos de um projeto formativo que se pautem em práticas investigativas, dialogais, partilhadas, que envolvam o “pensar desde” e o “pensar com”, numa alternativa que supere o não lugar que está sendo atribuído aos professores pelas políticas públicas neoliberais. Assim, o presente artigo tem como questão de investigação: como estruturar pedagogicamente novas práticas de formação docente amparadas em uma perspectiva crítica, com vistas a fomentar a consciência crítica dos docentes, de modo que possam questionar as propostas neoliberais que vilipendiam e oprimem a sua autonomia? Esta investigação, decorrente de metanálise de pesquisas anteriores, compreendeu que as políticas públicas têm conduzido a formação de professores a um modelo que aprofunda os prejuízos oriundos do neoliberalismo pedagógico, o qual passamos a denominar de técnico-repressivo.

Palavras-chave: formação de professores; modelos de formação docente; Pedagogia Crítica.

^I Universidade Católica de Santos (Unisantos). Santos, São Paulo, Brasil. E-mail: <helio.guia@unisantos.br>; <<https://orcid.org/0000-0002-5643-8656>>. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (Unisantos).

^{II} Universidade Católica de Santos (Unisantos). Santos, São Paulo, Brasil. E-mail: <amelia@unisantos.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>>. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Abstract

Critical teacher training: conceptual deepening and possibilities for practice

Teacher training in Brazil and in several parts of the world has crystallized into descriptive, normative practices that are often focused exclusively on reproducing technical procedures and guidelines. This training perspective has not met the complexity that training requires. Therefore, we understand the clear urgency of seeking new spaces and perspectives to support the assumptions of a training project that is based on investigative, dialogic, and shared practices, involving “thinking from” and “thinking with”, as an alternative that overcomes the marginalization that neoliberal public policies are imposing on teachers. Thus, the present study’s main question is: how to pedagogically structure new teacher training practices grounded in a critical perspective, in order to foster critical awareness among teachers so that they can challenge the neoliberal proposals that undermine and oppress their autonomy? This investigation, resulting from a meta-analysis of previous research, found that public policies have led teacher training toward a model that exacerbates the harms stemming from pedagogical neoliberalism, which we have come to refer to as technical-repressive.

Keywords: teacher training; teacher training models; Critical Pedagogy.

Resumen

Formación docente crítica: profundización conceptual y posibilidades para la práctica

La formación del profesorado en Brasil y en muchas partes del mundo se ha cristalizado en prácticas descriptivas, normativas y, a menudo, únicamente destinadas reproducir la reproducción de procedimientos y de directrices de carácter técnico. Esta perspectiva formativa no ha respondido a la complejidad que requiere la formación. De esta manera, se comprende, pues, la urgencia de buscar nuevos lugares y perspectivas que sustenten los supuestos de un proyecto formativo que se base en prácticas investigativas, dialógicas, compartidas, que involucren el “pensar desde” y el “pensar con”, en una alternativa que supere el no lugar que las políticas públicas neoliberales están atribuyendo a los docentes. Así, la pregunta de investigación del presente artículo es: ¿cómo estructurar pedagógicamente nuevas prácticas de formación docente basada en una perspectiva crítica con el fin de fomentar la conciencia crítica de los docentes a fin de que puedan cuestionar las propuestas neoliberales que denigren y oprimen su autonomía? Esta investigación, resultado de un metaanálisis de investigaciones anteriores, ha puesto de manifiesto que las políticas públicas conducido a la formación docente hacia un modelo que profundiza las pérdidas derivadas del neoliberalismo pedagógico, al que ahora pasamos a llamar técnico-represivo.

Palabras clave: formación del profesorado; modelos de formación docente; Pedagogía Crítica.

Introdução

A formação de professores no Brasil é um campo complexo, marcado por tensões e disputas entre diferentes modelos ideológicos e concepções pedagógicas, dentre os quais se destaca a presença hegemônica de posições alinhadas com a axiologia neoliberal, que têm se limitado a formar mão de obra politicamente dócil e economicamente útil para o mercado de trabalho, o que impacta e reconfigura as expectativas sobre o papel do professor e gera um tensionamento entre as demandas desumanizadoras impostas pelas forças mercadológicas e a necessidade de uma formação que conceba a vida para além da exploração no trabalho.

Nesse contexto, as políticas educacionais contemporâneas têm disseminado e consolidado a imposição de uma concepção de formação baseada em competências que se reafirma na Base Nacional Comum para Formação de Professores – BNC-Formação (Brasil. CNE. CP, 2020, 2024), a qual restringe a autonomia dos professores ao enfatizar e priorizar uma formação técnica – que dissocia concepção e prática, reduz o papel do professor à mera execução, tornando-o um técnico responsável por aplicar roteiros, regras e conteúdos, com vistas a mensurar habilidades e competências – e ignora a compreensão da prática pedagógica como um trabalho sobre situações particulares e complexas, em que se requer do professor atuar como um agente de transformação social, como um intelectual crítico e reflexivo.

Diante desse cenário, emerge a necessidade de se valorizar uma perspectiva de formação que, ancorada na Pedagogia Crítica, busque a emancipação dos sujeitos e das estruturas que propiciam a opressão social, que defenda que a educação é sempre uma práxis política e que o ensino exige o reconhecimento da presença do sujeito, da consciência do inacabamento, da necessidade do diálogo e do respeito à autonomia do educando, com vistas a superar o tratamento do sujeito como objeto, valorizando a pesquisa, a reflexão e a ação crítica como princípios para a formação e a práxis docentes.

Por essas razões, na radicalidade da dialética dominação/resistência, assumimos a posição de que ou a Pedagogia é crítica ou ela é uma tecnologia educacional a serviço da manutenção do *status quo*, já que só a perspectiva crítica oferece uma resistência à naturalização da historicidade opressiva que restringe a autonomia docente e impõe aos sujeitos uma cultura de individualismo, de competição entre os pares e de exploração do homem pelo homem, em vez de questionar os motivos e as circunstâncias em que são obrigados a colocar sua existência a serviço de outrem.

Nessa direção, quando pensamos em como fomentar uma postura contra-hegemônica nas escolas, é necessário que tenhamos a presença dos coletivos investigadores constituídos por professores que pensem sua prática sob a perspectiva da Pedagogia Crítica, que compreendam o papel da pesquisa e da docência na transformação da sociedade e na superação das opressões que assolam nossa realidade, substituindo a cultura do professor que recebe e executa ordens por aquela do que reflete, age e transforma, resistindo às infinitas investidas de controle externo postas pelo neoliberalismo pedagógico sobre a prática escolar.

Diante desses anúncios, o presente artigo elenca como ponto de partida a seguinte pergunta suleadora: como estruturar pedagogicamente novas práticas de formação docente amparadas em uma perspectiva crítica com vistas a fomentar a criação de coletivos investigadores que possam tensionar as propostas neoliberais que vilipendiam e oprimem a autonomia dos professores na escola?

A partir dessa indagação, toma-se como objetivo geral compreender os meandros da formação crítica, os condicionantes que impedem sua prática e os limites e as possibilidades de uma nova perspectiva de formação. Nesse enfoque, foram estabelecidos os objetivos específicos: (i) compreender as diferentes concepções de formação de professor; (ii) analisar a concepção tradicional de formação no contexto do neoliberalismo pedagógico (Tello, 2013); e (iii) refletir as contribuições da Pedagogia Crítica como paradigma epistemológico para uma formação outra de professores.

Como referências principais, esta pesquisa bibliográfica é construída com base nos pressupostos teóricos e nas práticas da Pedagogia Crítica, tendo como fundamento os estudos de Freire, Giroux, Kincheloe e Franco, amparados por autores que trabalham a autonomia docente.

Esta investigação é subsidiada por pesquisas-ações pedagógicas já realizadas por Franco (2020) e Alves Junior (2024), analisadas na perspectiva de uma metanálise crítica à luz dos princípios da dialética materialista histórica.

Formação crítica voltada para a autonomia do professor

Conforme Diniz-Pereira (2017), a formação de professores tem sido tradicionalmente compreendida a partir de modelos que podem ser agrupados em três grandes categorias principais: formação técnica, formação prática e formação crítica.

Essa categorização se faz necessária porque cada um desses modelos se fundamenta em pressupostos epistemológicos distintos, com diferentes objetivos para a formação docente, o que impacta diretamente a maneira como os educadores concebem seu papel e sua atuação em sala de aula, na escola, em outros espaços educativos e na sociedade.

A formação técnica se organiza com base em uma epistemologia positivista, na qual a prática educacional é vista como um problema técnico a ser solucionado por meio de procedimentos científicos. Nesse modelo, a teoria educacional se articula em torno de leis causais com o intuito de prever e controlar a ação prática, sendo o professor considerado um técnico que aplica rigorosamente as regras científicas e pedagógicas.

A formação, nesse sentido, concentra-se no fornecimento de habilidades necessárias para a aplicação do conhecimento teórico em situações práticas, com foco em resultados e eficiência, como a transmissão de conteúdo. Conforme Diniz-Pereira (2017), há diferentes modelos dentro dessa racionalidade técnica: (i) modelo de treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar professores a desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); (ii) modelo de transmissão, em que o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, o que geralmente ocorre sem que se levem em consideração as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); (iii) modelo acadêmico tradicional, o qual pressupõe que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino, além de considerar que os aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston; Zeichner, 1991; Tabachnick; Zeichner, 1991).

De modo geral, nesses modelos organizados sob a racionalidade técnica, a pesquisa está de um lado e a prática, de outro. Portanto, compreende-se que uns pensam e criam as teorias ditas pedagógicas e a aplicação cabe aos professores. Com isso, temos disciplinas

estanques, teorias sem articulação, didática instrumental e prescrições procedimentais de como ensinar.

Em contrapartida, a formação prática entende a educação como um processo complexo e em constante modificação, afetado pelas circunstâncias e pelo contexto, com foco na experiência e na ação do professor. Os eventos da escola e da sala de aula são percebidos como indeterminados e abertos, e a ação dos professores nunca controla totalmente o que acontece. O conhecimento docente não é entendido como um conjunto de técnicas, mas como algo que emerge da experiência e da aprendizagem no processo pedagógico.

Esse modelo enfatiza a importância da reflexão sobre a ação e nele o professor se torna um pesquisador no contexto prático, construindo um novo conhecimento diante de diferentes situações. Valoriza-se, assim, o conhecimento prático e contextual, busca-se a articulação entre teoria e prática, reafirmam-se a complexidade do ensino e o papel do professor como um profissional que reflete sobre o que faz, ao construir um novo conhecimento a partir de cada situação única. Na perspectiva de Diniz-Pereira (2017), estão organizados os seguintes modelos de formação prática: (i) modelo humanístico, em que os professores são concebidos como os principais definidores de um conjunto específico de comportamentos que eles devem conhecer com profundidade (Zeichner, 1983; Tatto, 1999); (ii) modelo de ensino como ofício, o qual defende que o conhecimento sobre o ensino se constitui por meio de tentativa e erro, mediante uma análise atenta do contexto imediato (Tatto, 1999); e (iii) modelo orientado pela pesquisa, em que o objetivo é permitir ao professor a análise e a reflexão sobre sua prática, para que possa trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem oriundos do seu cotidiano escolar (Tabachnick; Zeichner, 1991).

Nesses modelos organizados sob a perspectiva da racionalidade prática, o professor aprenderá a transformar uma situação problemática em um problema, tratando-o como um estudo de caso. Por meio da observação e do registro de sua prática, ele a discute com colegas e peritos para redirecioná-la. Ao pesquisar sua prática, o professor a compreende e analisa e aplica seus novos conhecimentos em suas propostas e ações pedagógicas.

Por fim, a formação crítica se baseia na autorreflexão crítica de uma comunidade, que utiliza o diálogo para construir um sentido coletivo da experiência. O professor é reconhecido como alguém que levanta problemas, com uma visão política explícita sobre a natureza do trabalho docente. Os professores são incentivados a construir sua própria teoria educacional por meio da reflexão crítica sobre o conhecimento prático, com vistas à transformação social.

Nessa direção, a formação crítica se preocupa com a dimensão política da educação e com o desenvolvimento de práticas que promovam a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dentro dessa abordagem, segundo Diniz-Pereira (2017), estão os seguintes modelos: (i) o modelo sociorreconstrucionista, em que o ensino e a aprendizagem são compreendidos como veículos para a promoção de maior igualdade, humanidade e justiça social no contexto escolar e na sociedade (Liston; Zeichner, 1991); (ii) o modelo emancipatório ou transgressivo, em que a educação é concebida como expressão de um ativismo político, e a sala de aula é considerada um local de possibilidade, que permite aos professores a construção de parâmetros coletivos para a transgressão dos limites (Hooks, 1994); e (iii) o modelo ecológico crítico, o qual compreende a pesquisa-ação como meio para desvelar, interromper e interpretar desigualdades sociais e, sobretudo, fomentar processos de transformação social (Carson; Sumara, 1997).

Nesses modelos de formação crítica, pesquisa e prática são dimensões indissociáveis da prática e da formação docentes. Para eles, apenas aplicar teorias concebidas por outrem ou rever a prática não basta, é necessário direcionar o foco para a estrutura, para as condições que dificultam a prática e oprimem os sujeitos da educação, indo além das aparências e das superfícies.

Essa proposta exige do professor autonomia e deliberação na prática, relação com o coletivo e tempo para pensar junto, constituindo uma pesquisa *na* e *para* a educação, em vez de pesquisa *sobre* a educação. Em outras palavras, não basta observar, é necessário discutir; não basta registrar a prática, é indispensável significar o registro; não basta opinar, é preciso pesquisar.

Em síntese, enquanto a formação técnica prioriza o domínio de técnicas e a aplicação de conhecimentos teóricos, e a formação prática valoriza a experiência e a reflexão na ação, a formação crítica busca a transformação social por meio da reflexão política e da ação coletiva. Cada um desses modelos influencia a maneira como os professores compreendem seu papel e sua prática, com implicações significativas para a qualidade da educação.

É importante salientar que esses modelos não são estanques e que existem tensões e disputas no campo da formação de professores, em que diferentes perspectivas ideológicas buscam hegemonia. A escolha de um modelo específico tem implicações para o tipo de professor que será formado e para a maneira como a educação será concebida.

Além disso, o modelo de formação de professores que se quer implementar também envolve uma disputa entre a reflexividade e a competência, priorizando a formação pela pesquisa ou pelo treinamento.

Formação ou treinamento? Projetos de docência em disputa

Quando assumimos a Pedagogia como Ciência (Franco, 2008) e pensamos com rigorosidade e criticidade (Freire, 1997) sobre a educação e a formação de professores, a preocupação com o “como formar”, que costuma ser o centro das discussões, precisa ser precedida pelo habitualmente negligenciado esclarecimento de alguns pressupostos a respeito da finalidade do projeto de educação que se pretende empreender: Formar um professor para quê? Para quem? E por quê? Em tese, das respostas a essas questões basilares, devem decorrer os princípios, as abordagens e o escopo dessa formação.

No entanto, para que esses pressupostos sejam estabelecidos, é necessário ter em mente o profissional, que será, ao mesmo tempo, o sujeito e o participante desse projeto. Nessa perspectiva, antes de colocar essas questões em discussão, é preciso dar um passo atrás e refletir: Para que a sociedade quer um professor? Ele vai praticar o quê, para quem e para quê? Ou, ainda, qual o papel social dele?

Antes de responder, é preciso dar mais um passo atrás para se considerar um pressuposto essencial: Educação para quê? A educação deve ser uma atividade marginal a serviço da economia ou um processo que irriga toda a sociedade e lhe permite projetar um futuro diferente? Consideramos essa a questão primordial da qual decorrem os principais embates epistemológicos a respeito da formação de professores.

Assim, mesmo que essas indagações pareçam irrelevantes ou incomuns para quem não está acostumado a olhar para além do empírico, a efemeridade histórica de quaisquer

respostas possíveis revela e realça a complexidade que está por trás da formação docente e do porquê de ela não poder ser confundida com mero treinamento para o trabalho.

Considerando que ser professor é, por natureza, trabalhar sobre situações particulares, que entrar na sala de aula é quase sempre um “salto no escuro” e que o docente precisa agir na urgência e decidir na incerteza (Perrenoud, 2001), o futuro professor não lidará com tarefas previsíveis a serem executadas repetitivamente *ad aeternum*, mas com processos e sujeitos singulares, complexos, historicamente situados e atravessados por diversas questões e opressões estruturais que engendram nossa sociedade de classes. Isso leva a prática docente a ser entendida como um labirinto de significados que se dá em um espaço de contradições, a qual precisa ser o próprio conteúdo da formação.

Por essa razão, tendo em vista que a educação é um espaço em permanente disputa ideológica, a compreensão da formação como um projeto político crítico-emancipatório precisa estar na base das preocupações que esboçam as discussões em torno de um projeto de formação nacional para a docência, voltado à democratização da educação com qualidade social, com olhos para uma educação popular que seja pública, laica e realmente para todos.

No entanto, em meio à luta pela democracia na educação crítica (Apple, 2017), as políticas públicas brasileiras (Brasil. CNE. CP, 2020, 2024) se colocam na direção contrária, subestimam a complexidade da prática pedagógica e reforçam a opção por uma docência pautada por ser refém das consequências de uma perspectiva mercadológica para a educação, a qual adota como principal objetivo formar professores reprodutores, sem autonomia intelectual, com uma visão estritamente técnica, em detrimento de uma educação outra que se situe a partir e ao entorno do humano histórico.

Desse cenário, emerge como necessidade reafirmar a distinção entre formação e treinamento, já que, dessas concepções, derivam abordagens, objetivos e implicações para as políticas de formação de professores.

Resumidamente, consideramos que o treinamento foca a transmissão de habilidades e conhecimentos específicos para a execução eficiente de procedimentos determinados por outrem para o cumprimento de tarefas concretas e específicas, também concebidas de modo alheio a quem as executa, ao passo que a formação visa a um desenvolvimento mais amplo e crítico, preparando o indivíduo para atuar autônoma e reflexivamente sobre a concepção e a ação da própria prática.

A lógica do treinamento, portanto, está associada à racionalidade técnica, na qual o professor é visto como um executor de regras e técnicas predefinidas. Nessa perspectiva, em relação à prática docente, o treinamento tem a finalidade de restringir a ação do professor à de um mero aplicador de programas curriculares, já que desconsidera a complexidade do contexto e a importância da reflexão sobre a prática.

O treinamento se mostra útil em situações em que há tarefas específicas a serem aprendidas, mas é insuficiente para lidar com a complexidade humana que se impõe nas relações pedagógicas. Por essa razão, a racionalidade técnica que está por trás do treinamento não deveria ser o fundamento dos cursos de formação de professores.

A formação está relacionada com a compreensão da prática como uma atividade complexa, que exige repensar e rever constantemente a própria ação, movendo-se pela lógica da racionalidade crítica, a qual pressupõe o questionamento de práticas e saberes cristalizados e é concebida como um processo contínuo, que envolve a reflexão sobre a própria prática e a pesquisa como instrumentos pedagógicos.

Em síntese, em vez de apenas almejar o cumprimento alienado de tarefas, uma formação docente alinhada com a racionalidade crítica busca o desenvolvimento de um professor que construa conhecimento para e na prática docente que realiza, estabelecendo uma postura pedagógica que valoriza a dimensão humana e objetiva a emancipação dos sujeitos, o que também inclui o desenvolvimento de valores éticos e políticos que orientam e renovam sua prática.

Portanto, o treinamento não é um elemento de formação, mas de manipulação, visto que o sujeito pouco participa desse processo, sendo meramente objeto. A formação, por sua vez, só pode ocorrer com a participação protagonista do sujeito, o qual, ao alterar seu estado de compreensão da prática, começa a olhar a realidade de outra maneira e muda a sua prática por convicção e não por decreto; passa-se a solicitar do sujeito professor um novo olhar sobre a própria realidade docente, já que:

O caminho da reflexão é o meio pelo qual se poderia propor outra forma de cognição, quebrando-se com determinados modelos tradicionais impostos como única alternativa de perpetuação da educação. [...] Tal apologia da reflexão tem por suporte a mais firme razão de que sem ela não podemos ter acesso ao ser da humanidade. É nesta, e só por esta razão, que o processo reflexivo-crítico se sustenta no horizonte da educação, como meio para que o humano se torne possível. (Ghedin, 2006, p. 148).

Nessa direção, ao se compreender a distinção entre um mero treinamento e uma formação crítica, dá-se um primeiro passo em direção a um outro olhar sobre os cursos de licenciatura estabelecidos, que, por estarem constituídos, em sua maioria, sob a égide da racionalidade técnica, acabam por promover treinamentos de quatro anos disfarçados de formação.

Realçamos a ênfase nessa diferenciação porque consideramos que são opções excludentes e que reverberam distintas perspectivas ideológicas e políticas para a organização dos processos de formação docente, tanto inicial quanto continuada, tendo em vista que os pressupostos que subsidiam epistemologicamente os cursos de formação de professores na perspectiva técnica ainda são maioria na realidade educacional brasileira.

Portanto, ficou evidenciado que a formação é um processo que atende à complexidade da docência e que o treinamento a apequena e a fragiliza, pois só a formação crítica desenvolve o pensamento autônomo do professor sobre sua prática.

Formação tradicional e suas contradições

Ao pensarmos a formação em sentido amplo e crítico, precisamos considerá-la um processo que ocorre entre sujeitos, com sujeitos e na tessitura da humanidade. Enquanto seres humanos engajados e inseridos na complexidade do mundo, nós nos formamos interagindo com outras pessoas, com situações novas e inesperadas, entre nossas vivências, nossas interpretações, nossas subjetividades, em um fluxo constante de [re]experimentações.

A formação envolve ser e estar no mundo de maneira plena e consciente, exige participação, diálogo, desejo e curiosidade epistemológica. Nesse sentido, é um processo denso, amplo e multidimensional, que implica o sujeito como ser existencial em um percurso que se dará sempre por caminhos tortuosos, não previstos, não lineares.

Em outras palavras, por sua natureza imprevisível, não há possibilidade de encapsular a formação em algo estático, quantificável e reproduzível, pois ela não pode ser reduzida a um *script*, a um algoritmo a ser seguido, desconsiderando os sujeitos envolvidos no processo, reduzindo o olhar para os conteúdos.

Nessa perspectiva, apenas o treinamento pode ser produzido, franqueado e ofertado em pacotes massificados, já que sua lógica lhe permite ser controlado, mensurado, ranqueado, comparado e distribuído para finalidades mercadológicas.

Em razão dessas características favoráveis à padronização e ao controle externo, prescrições institucionalizadas são arquitetadas “de fora para dentro” das relações pedagógicas, sem chance de serem bem-sucedidas por não considerarem os sujeitos do processo e por serem desenvolvidas com o intuito de dominá-los e domesticá-los para a exploração de sua força de trabalho e de seu apoio político.

Quando pensamos em formação, precisamos ter em mente que ela precisa ser um processo que emancipe as pessoas, não que as assujeite a controle externo, pois sua complexidade não cabe na perspectiva reducionista da racionalidade técnica. O que compete ao professor nesse contexto é planejar e acompanhar o processo de formação, corrigindo sua rota a partir da regulação pedagógica e da autoformação continuada (Franco, 2016).

Para não ser “fechada em quatro paredes”, a formação de professores deve transcender os limites da sala de aula e se configurar como uma prática social e uma exigência política, que compreende a conscientização política como princípio essencial a ser perseguido.

Essa formação deve incentivar os educadores a se apropriarem da história e a aprofundarem sua compreensão da realidade, indo além de uma análise superficial dos problemas, questionando as aparências e as soluções fáceis, buscando uma compreensão profunda das causas e consequências dos problemas que enfrentam.

Assim, por mais necessárias que sejam as teorias pedagógicas, elas sozinhas não formam um professor, apartadas de processos, de confronto e de reflexão com a realidade educacional brasileira. Da mesma maneira, a prática mecânica, meramente reproduzida, também é insuficiente para essa tarefa. Seguindo nessas considerações, é necessário construir uma alternativa que promova, por meio da reflexão crítica, a consciência *da* e *na* prática como caminho, o que se faz com a formação para a pesquisa da prática, na prática e com a prática.

Essa alternativa deve tratar o fenômeno pedagógico como complexo e imprevisível, compreender a sala de aula como um espaço de múltiplas interações e contradições, conceber o professor como um tomador de decisões, apto a fazer escolhas conscientes e cientificamente embasadas, e a olhar criticamente a realidade, transformando-se e transformando-a, com clareza de que não há fórmulas mágicas de formação, mas caminhos seguros a trilhar.

Isso tudo só é possível para um professor cuja prática se fundamente na “inteligência da complexidade” (Mialaret, 1976; Ardoíno, 1998), que se ampare na pedagogia como ciência crítica, já que ela é a postura reflexiva sobre o que ocorre na sala de aula e em outros espaços formativos, assim como o pensamento crítico a respeito do que todos esses espaços podem ser.

Com isso, é crucial assumir a Pedagogia como campo de conhecimento que contribui para pensar, refletir e organizar as condições em que a educação deve ocorrer nas salas de aulas, nos espaços coletivos, nas lições de casa, nas atividades culturais, em toda a sociedade; consequentemente, dela devem decorrer os parâmetros para planejar e acompanhar os processos de formação.

Como a realidade educativa é imprevisível, incontável e transcende o empírico visível, é fundamental que a ação pedagógica, que é sempre uma intervenção na realidade educacional concreta, estabeleça e esclareça a intencionalidade dessa ação.

Reafirmamos, portanto, que a ação pedagógica é intencional e reflexiva, ajusta-se e é corrigida conforme as necessidades e as circunstâncias da práxis, uma vez que articula ação, teoria, sujeito e prática, fundamentada em uma referência teórica, a qual se corrige e se atualiza nos confrontos com a realidade.

A autonomia intelectual do professor: ainda possível?

A autonomia intelectual do professor é fundamental para a prática pedagógica, mas ela se torna relativa dependendo dos contextos em que ele está inserido, pois sua ação profissional se dá em âmbito institucionalizado, mediando suas possibilidades com as demandas da instituição à qual está vinculado, com as expectativas da família e com os espaços de permissão que a sociedade oferece, e, também, dependendo da formação que recebeu: se crítica ou não. Nessa direção, ao analisar as diferentes abordagens formativas, é possível identificar como cada uma prepara criticamente os educadores para enfrentarem essas tensões emergentes no contexto educacional e social.

Como se percebe, a formação de professores não se concretiza como simples transmissão de informações, mas como um processo de desenvolvimento profissional contínuo e dinâmico, que permite aos educadores se tornarem agentes de transformação social.

A sociedade contemporânea, que ainda insiste em tomar a educação como mercadoria, movida pelos valores de eficiência, concorrência e individualismo, está negando a especificidade de processos formativos para situações complexas como a docência, ao promover o apressamento das aprendizagens e normalizar que crianças cada vez menores deixem de brincar, de explorar o mundo, para começarem a “desenhar letras”, sentadas em cadeiras altas, que não lhes permitem tocar o chão com os pés enquanto estão sentadas, porque é o mesmo mobiliário que, horas mais tarde, receberá os alunos maiores. Nada de múltiplos espaços, de diferentes recursos, de organização flexível da sala de aula ou mesmo de um jardim nas escolas. É preciso gastar com racionalidade e eficiência: logo, precisamos apenas de uma grande caixa, calculada para receber a maior quantidade possível por metro quadrado de alunos pagantes ou de verba por alunos matriculados.

Os estudantes mais velhos, em um momento mais avançado do condicionamento à barbárie (Charlot, 2020), já sentem a pressão dos pais para serem aprovados em vestibulares e começam a ver os colegas como concorrentes. Na sociedade neoliberal fundada sob o mito da meritocracia, a salvação é individual e para poucos, os privilégios são mascarados e as desigualdades mistificadas (Charlot, 2013). É, portanto, a internalização e a reprodução dessa lógica individualista do neoliberalismo que têm se organizado para determinar os porquês e para quês da nossa educação.

Nessa direção, o professor, ao estar inserido em uma sociedade, leva para a sua prática os valores e as contradições que dela decorrem, muitas vezes reproduzindo formas de opressão que se disfarçam sob o véu da tradição e da normalização, principalmente quando age sob a lógica da reprodução e da aplicação cega, em vez da reflexão e da crítica

socialmente referenciadas. Por isso, enfatizamos a importância de que ele se constitua como um intelectual apto a questionar a própria prática e as crenças cristalizadas sobre ela, sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo ao redor, uma vez que:

A pedagogia, distante do caráter crítico, é uma tecnologia social de manipulação de intervenções autoritárias e des-humanas, a favor da reprodução do status quo, sem considerar as contradições que se instalam em relações desiguais de poder. (Franco, 2021, p. 728).

Isso exige que o professor aja como um articulador entre teoria e prática, e não um mero repetidor, aplicador de roteiros. Portanto, não queremos formar um professor que apenas passe lição e tome conta de alunos, mas que consiga despertar a curiosidade epistemológica (Freire, 1997), que esteja preocupado em formar alunos que saibam perguntar em vez de somente dar respostas certas, que almeje criar as condições para desenvolver sujeitos humanos, sensíveis e com pensamento autônomo, capaz de questionar e transformar a própria realidade em vez de apenas aderir espontaneamente à normalidade ou ao tradicionalismo.

Isso nos leva a uma decisão fundamental: formar um professor cujas práticas sejam estruturadas para possibilitar resistências às opressões existentes ou para manter os mecanismos que perpetuam as desigualdades? Assim, em consonância com Franco (2021) e Freire (1975), a Pedagogia Crítica escolhe atuar ao lado dos marginalizados, dos oprimidos e dos esfarrapados.

Nesse cenário, para atuar diante de tanta complexidade, consideramos, conforme Houssaye (1988), que a formação do professor deve abranger três dimensões da experiência: (i) um saber do saber-fazer; (ii) um saber para o saber-fazer; e (iii) um saber a partir do saber-fazer. Ou seja, os saberes sobre a educação não geram saberes pedagógicos, já que eles só se constituem por meio da prática que os confronta e os reelabora. É necessário, portanto, evidenciar, compreender e ressignificar a teoria a partir dos confrontos com a realidade escolar, para além de meramente expor os docentes a ela, nada menos do que Comenius já anunciava no século 17:

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade. (Comenius, 2002, p. 12).

Por essa razão, conforme já enfatizamos, recomenda-se que o docente seja formado sob a perspectiva da inteligência da complexidade, sendo um investigador, um profissional que saiba pensar e propor novas soluções para os problemas com os quais se defrontar, mobilizar saberes pedagógicos e articular o aparato teórico-prático para organizar novos saberes a partir da prática, ressignificando-a com vistas a não cair em mero reproduativismo, tradicionalismo ou aplicação cega.

Isso nos conduz novamente à essência do pedagógico: Ensinar o quê? Ensinar para quê? Como ensinar? Mais uma vez, a dimensão política do pedagógico nos cobra refletir a respeito do que queremos com nosso trabalho de formação, o que também nos exige pensar a dimensão pedagógica do político para pensarmos em como viabilizar, no nosso trabalho, o que queremos e como consolidá-lo.

O quarto modelo vigente: formação tecno-repressiva

Consideramos que, no contexto hodierno, estamos mergulhados em uma outra racionalidade que sequer concebe o professor como docente, pois está regulada sob uma lógica organizada mercadologicamente, tendo como pressuposto o princípio de que a atividade educativa deve produzir lucro. A educação está reduzida, portanto, a mercadoria.

Essa racionalidade parece ter por finalidade extinguir o professor do processo, de modo que ele seja apenas o executor de um roteiro, o que anula o processo formativo e instaura um adestramento tecnológico, em que o docente passa a ter toda a concepção do seu trabalho elaborada e controlada externamente e de forma minuciosa e mensurável.

Diferentemente do que ocorre na racionalidade técnica, o espaço para o pensamento e a autonomia intelectual não são tolerados na formação tecno-repressiva, já que esbarram na dimensão política da prática pedagógica, a qual não pode mais oferecer nenhum tipo de ameaça à superestrutura ideológica ou à manutenção do *status quo*. Logo, para além da eficiência que se buscava até então, agora o objetivo é a obediência e o silenciamento político.

Esse modelo tecno-repressivo se expressa em duas vertentes: (i) uma versão grosseira para a classe trabalhadora, que se oferece de forma banal, com condução ideológica para o não pensar; e a (ii) sofisticada, para aqueles que podem pagar por ela, que se apresenta como um tecnicismo arrojado, fazendo uso de toda a tecnologia digital mais sofisticada, com condução ideológica para a manutenção do *status quo*, produzindo sujeitos engajados na legitimação e na manutenção da estrutura de [i]mobilidade social.

Com isso, produz-se conhecimento mínimo, pautado apenas em treinamento, com ausências dos processos formativos, com a não problematização dos conteúdos e das finalidades dos conhecimentos, uma vez que o compromisso político desse novo modelo é com a segregação e com a exacerbação das desigualdades históricas.

Assim, constatamos que, em tempos de barbárie (Charlot, 2020), tem surgido e se firmado um lamentável quarto modelo de racionalidade, que nomeamos como tecno-repressivo, o qual deteriora a conhecida formação técnica e a ajusta às finalidades e aos interesses supracitados, afastando os docentes da prática e impossibilitando sua formação crítica por meio de imposição da lógica da tecno-repressão, de retirada da autonomia e do *ethos* profissional dos professores.

Considerações finais

Para estruturar pedagogicamente novas práticas de formação docente que partam de outros fundamentos epistemológicos e recriem os alicerces de uma docência voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, das solidariedades e das partilhas com os coletivos em participação, é necessário considerar os seguintes aspectos.

Primeiramente, deve-se superar a racionalidade técnica e o praticismo, visto que a formação docente tradicional, muitas vezes, é pautada por uma perspectiva que compreende a prática pedagógica como a aplicação de teorias e métodos predefinidos. É essencial romper com essa lógica e buscar uma formação que articule teoria e prática dialeticamente, considerando a complexidade do contexto educacional. Em outras palavras, em vez de focar na aplicação de procedimentos, a formação deve incentivar a reflexão sobre a prática e a construção de conhecimento por meio da pesquisa pedagógica.

Consequentemente, é preciso valorizar a pesquisa como elemento estruturante da formação de professores, não apenas uma atividade secundária, pois o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, capaz de analisar o contexto em que atua, identificar problemas e procurar soluções.

Para isso, é imprescindível articular a formação com os desafios da sociedade, uma vez que ela não deve se limitar a preparar professores para o mercado de trabalho, mas formar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Isso implica reconhecer o papel político da educação e a importância de uma prática pedagógica engajada, que objetive a transformação social e a superação das desigualdades, reconheça as relações de poder presentes na sociedade e na escola e promova práticas pedagógicas que visem à emancipação dos sujeitos.

Assim, a formação deve ser um espaço de reflexão sobre as ideologias que permeiam a prática docente, o que permite ao professor perceber e enfrentar as estratégias de dominação e repressão que são impostas sobre seu trabalho, desde o sequestro de sua concepção intelectual até o controle de sua prática.

Em resumo, a estruturação de novas práticas de formação docente requer uma mudança radical nos fundamentos de como se concebe o papel do professor e o processo de ensino-aprendizagem, superando a racionalidade técnica e enfrentando a tecno-repressão por meio da construção de uma postura docente crítico-reflexiva que se mobiliza coletivamente, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, das solidariedades e das partilhas com os coletivos em participação.

Repensar a formação dessa maneira implica vê-la em uma dinâmica de múltiplas articulações, sempre influenciada por uma dialética de opressão/resistência. Como prática da liberdade, a educação está constantemente envolta em relações desiguais de poder, o que lhe confere, entre outras características, seu papel político e ético inevitável. Portanto, sua prática nunca será completamente neutra ou explícita. Por isso, é necessária uma leitura crítica da prática para identificar sua intencionalidade: se é a favor dos oprimidos pelas lógicas de dominação ou dos dominantes que buscam preservar seus privilégios e sistemas de opressão.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil, Código de Financiamento 001.

Referências

- ALVES JUNIOR, H. G. A hegemonia do “Saber-Fazer” e a formação de professores: contradições epistemológicas. *Revista Internacional Educon*, [São Cristóvão], v. 5, n. 3, e24052011, jul./dez. 2024.
- APPLE, M. W. The struggle for democracy in critical education. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-924, out./dez. 2017.
- ARDOÍNO, J. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias?). In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: UFSCar, 1998. p. 42-49.
- AVALOS, B. *Approaches to teacher education: initial teacher training*. London: Commonwealth Secretariat, 1991.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Seção 1, p. 26.
- CARSON, T. R.; SUMARA, D. J. (Ed.). *Action research as living practice*. New York: Peter Lang, 1997.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. São Paulo: Cortez, 2013. (Docência em Formação).
- CHARLOT, B. *Educação ou barbárie?: uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 11-42.
- FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020.

FRANCO, M. A. R. S. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. *Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, p. 726-742, nov. 2021. Número especial.

FRANCO, M. A. R. S. Docência crítica: contradições e perspectivas. *Pesquiseduca*, Santos, v. 16, n. 41, p. 4-8, maio/ago. 2024.

FRANCO, M. A. R. S.; MOREIRA, J. S. Possibilidades emancipatórias e insurgentes da Pedagogia Crítica: dialogando com Maria Amélia Santoro Franco. *Olhar De Professor*, Ponta Grossa, v. 26, e-21121.012, 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

HOOKS, B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

HOUSSAYE, J. *Le triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern: Peter Lang, 1988.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher education and the social conditions of schooling*. New York: Routledge, 1991.

MIALARET, G. *Ciências da educação*. Lisboa: Moraes, 1976.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (Ed.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer, 1991.

TATTO, M. T. *Conceptualizing and studying teacher education across world regions: an overview*. [San Juan: S. n], 1999. Paper prepared for the conference Teachers in Latin America.

TELLO, C. Apresentação. In: TELLO, C. (Coord.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

ZEICHNER, K. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, [S. l.] v. 34, n. 3, p. 3-9, 1983.

Recebido em 23 de fevereiro de 2025.

Aprovado em 15 de março de 2026.

Editora científica responsável: Gabriela Medeiros Nogueira. 

Disponibilidade de dados:

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).