

Capítulo 3

Formação Docente para a Transformação Social: A Educação como Direito

Darlene Moraes dos Santos¹
Adrián José Padilla Fernández²

Introdução

Neste texto, nos baseamos na definição de educação enquanto parte de uma experiência endoculturativa, ou seja, parte de um constante processo de aprendizagem e assimilação do conhecimento, em que o indivíduo aprende o modo de vida, valores, preceitos, crenças e saberes da cultura e da sociedade em que nasceu, seja no espaço escolar ou não, conforme afirma Brandão (1991, p.10):

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, do-

-
1. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Roraima – PPGE/UFRR, Linha de pesquisa I: Formação de Professores e Práticas Educativas (2024). Licenciada em Educação do Campo – Área de Concentração em Ciências Humanas e Sociais – pela Universidade Federal de Roraima (2021), e-mail: lenymoraesdossantos@gmail.com.
 2. Doutor em Ciências da Comunicação pela ECA-USP (2003). Docente-pesquisador do CEPAP-UNESR (Venezuela). Atualmente é professor visitante no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (UFRR), e-mail: adrianpadifer@gmail.com.

mar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima.

Cada povo desenvolve formas diversas de expressar e transmitir seus conhecimentos como uma maneira de manter viva e perpetuar sua cultura, transmitindo-a de geração a geração e, inclusive, modificando-a conforme as dinâmicas sociais se transformam e as relações de poder se modificam ou se consolidam na sociedade em questão.

Segundo Brandão (1991), a educação é colocada em pauta quando uma sociedade avança para um estágio mais complexo de organização social, como é o caso da sociedade capitalista em que vivemos, marcada por constantes demandas por mão de obra especializada e pela necessidade crescente de fomentar novos processos de capacitação requeridos para atuar no mundo do trabalho. Nesse sentido, Brandão (1991, p. 7) ressalta que:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender.

A educação é um processo dotado de intencionalidade, a depender do contexto, o que nos lembra que o ato de educar sempre esteve presente na vida comunitária e que, assim como a educação escolar e formal, tem como objetivo transmitir conhecimentos e moldar as pessoas de acordo com a cultura e a sociedade em que estão inseridas. De acordo com Brandão (1991), a educação, que durante muito tempo foi um ato cotidiano das famílias e comunidades, passou a ser também uma preocupação do Estado e da sociedade, cuja efetivação

requer espaços, sistemas, regras e profissionais que compreendam e se dediquem aos processos de ensino e aprendizagem.

O processo de colonização do Brasil deixou fortes marcas na realidade educacional, relegando, principalmente os povos indígenas e os negros escravizados, a uma vida à margem da educação, gerando um cenário de exclusão histórica das camadas mais pobres, com consequências diretas na estrutura social atual. Nesse contexto, os movimentos sociais evidenciam a necessidade de lutar pelo direito dos excluídos ao acesso a todos os níveis da educação, com vistas à democratização tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior.

“A desigualdade no Brasil em relação ao acesso à Educação Superior é histórica, e a superação dessa questão social passa pela compreensão e interpretação das contradições que estão postas nas políticas neoliberais” (Almeida; Mesquita; Mohn, 2022, p. 679). A partir dessa ótica – como já afirmado neste estudo –, uma das motivações principais para a criação do Cursinho Popular Marcos Braga foi a necessidade percebida pela juventude de democratização do acesso ao ensino superior. Essa meta orienta cada iniciativa de cursinho organizada pelo Levante Popular da Juventude, por meio da Rede Podemos Mais.

A educação, no sistema capitalista, especialmente a de nível superior, é vista como um meio de ascensão social e econômica. Além da possibilidade de aumento salarial, a formação superior pode trazer prestígio profissional e pessoal, gerar maior empregabilidade e contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e epistemológicas valorizadas – em maior ou menor escala – no mundo do trabalho. Em consonância com esse pensamento, Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 683) advertem que:

O acesso ao trabalho está diretamente relacionado ao nível de instrução. Quanto melhor o nível instrucional, menor a taxa de desocupação. Os que conseguem a conclusão do Ensino Superior têm melhores possibilidades de ocupação no mundo do trabalho, além de terem uma formação que os prepara para o exercício da cidadania, assim como o acesso ao conhecimento socialmente e historicamente construído.

Nestes termos, resta às populações sem formação superior – as camadas sociais empobrecidas e marginalizadas do país – o subemprego e o desemprego. Condições essas que, aliadas ao processo de exclusão histórica dos trabalhadores e trabalhadoras de muitos direitos, incluindo a educação como um todo, inviabilizam ainda mais as possibilidades desses indivíduos de percorrerem um caminho ascendente dentro da estratificação social hierárquica que caracteriza a realidade da nossa sociedade.

Os autores compreendem que “a educação, como processo histórico, se desenvolve sob o fundamento do processo econômico da sociedade. Como tal, passa a determinar as possibilidades e as condições concretas de cada tempo histórico e de cada classe social” (Almeida; Mesquita; Mohn, 2022, p. 688). Ao refletir sobre o acesso ao ensino superior no Brasil, nota-se que predomina, entre os que vivem às margens da sociedade, a falta de oportunidades de formação profissional, situação imposta, muitas vezes, por barreiras econômicas e/ou pela ausência de acesso à educação básica de qualidade.

É importante lembrar que a oferta de oportunidades de estudo para a classe trabalhadora é escassa e dificultosa, o que acaba por limitar esses indivíduos no acesso à escola e à universidade, distanciando-os da liberdade de escolher ingressar, ou não, em um curso de nível superior. Desse modo, em conformidade com essas ideias, os autores afirmam categoricamente: “Os indivíduos não são livres para determinarem o que querem, pois aquilo que pensam que querem já está delimitado historicamente, uma vez que todo um quadro mental e conceitual de uma sociedade já está definido” (Almeida; Mesquita; Mohn, 2022, p. 688).

Estes são fatores que podem, inclusive, determinar as opções de carreira e as formas de acesso às políticas educacionais que garantam o ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES). Para Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 689):

O Brasil enfrenta enormes desafios quando a realidade a ser considerada é a educação. O acesso ao Ensino Superior e a permanência, com sucesso, em cursos de graduação presencial ou, ainda, a eliminação da desigualdade histórica são desafios não

superados, do ponto de vista quantitativo e qualitativo. Falamos fundamentalmente das condições concretas que a classe menos favorecida economicamente enfrenta para ter acesso a um curso superior.

Nesse sentido, entende-se que há problemas estruturais que colaboram para a existência de grandes desafios no que se refere à democratização da educação superior – desde o processo de ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES), passando pelas condições reais de permanência nos cursos, até o acesso a oportunidades de trabalho e renda posteriormente. Portanto, para contextualizar a questão do acesso à educação superior no Brasil, é necessário considerar o acesso da classe trabalhadora ao conjunto de políticas públicas educacionais – desde a educação primária até o ensino superior –, buscando identificar, na estrutura social, quais os desafios enfrentados pelas populações menos favorecidas para concluir o ensino fundamental e médio e ingressar em uma universidade.

De acordo com Almeida, Mesquita e Mohn (2022, p. 689), “a constatação de que é necessário um redimensionamento das políticas públicas para a educação envolvendo toda a Educação Básica e objetivando uma educação de qualidade é fato”. Ao analisar o acesso à educação no Brasil, é imprescindível considerar as políticas públicas educacionais em sua origem histórica, para, então, apontar os problemas enfrentados atualmente pelas populações econômica e socialmente menos favorecidas.

Os movimentos sociais populares reivindicam, de forma constante, o acesso à educação, historicamente negado às populações empobrecidas e marginalizadas no Brasil, às minorias sociais esquecidas pelo poder público. Por meio da luta coletiva, tais movimentos ampliam a discussão sobre a educação como um direito essencial e universal, temática que será brevemente apresentada a seguir.

Educação como Direito

O tema da educação como um direito essencial ao pleno desenvolvimento humano é constantemente alvo de estudos e pesquisas

científicas. Ao mesmo tempo, o direito à educação constitui um dos pilares fundamentais na defesa dos direitos humanos, sendo amplamente abordado por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento. Para Dias (2007, p. 441):

O direito à educação enquanto direito humano fundamental tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas de afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana.

Nesse contexto, a temática da educação como direito universal não poderia ficar de fora deste livro, considerando que a obra tem como debate central “Roça, Educação do Campo e Práticas Educativas” e coloca em destaque as lutas dos povos do campo, das águas e das florestas por acesso à educação. Essa luta não é recente, pois desde suas origens os movimentos sociais populares e os pensadores da educação defendem o acesso a esse direito fundamental, especialmente em regiões do planeta onde a educação ainda é privilégio de poucos. É o caso de muitos países da América Latina, como o Brasil, onde historicamente diversos grupos foram privados desse direito essencial.

O reconhecimento do direito à educação – consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948 – também foi antecedido por intensos debates e pressões de movimentos sociais e de intelectuais da época, até se chegar ao que diz o artigo 26 do referido documento: “Toda pessoa tem direito à educação”, destacando que essa educação deve ser gratuita e voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Nesse sentido, Dias (2007, p. 443) destaca:

É inegável que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e à garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação. Todavia, não podemos esquecer que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão,

consubstanciada pela enorme desigualdade social que grassa no país, desde a época de sua colonização até os dias atuais.

Nestes termos, afirmamos que, apesar dos inúmeros documentos – nacionais e internacionais – que podemos citar como referência para situar a educação enquanto um direito humano, é importante lembrar que a educação brasileira, historicamente, buscou atender a um público muito restrito e privilegiado, oportunizando o acesso à educação de forma ampla e massiva apenas aos filhos das elites. Esse modelo contribuiu para aprofundar as enormes desigualdades existentes e que se perpetuam até os nossos dias.

Como já amplamente referenciado ao longo deste estudo, os movimentos sociais populares se configuram como espaços de formação e emancipação, constituindo-se na sociedade como agentes de mudança e transformação social. Nesse sentido, observa-se que esses movimentos reivindicam, incansavelmente, que a educação seja acessível, inclusiva e de qualidade para todos, o que, com o passar do tempo, vai se tornando cada vez mais uma realidade utópica ou um vislumbre distante de um futuro possível.

No Brasil, a educação é preconizada na Constituição Federal (CF) de 1988, na qual está expressamente previsto que o ensino deve ser garantido a todos, de forma obrigatória e gratuita, sendo uma responsabilidade compartilhada entre o Estado e a família, conforme aponta Macedo (2016, p. 55):

O direito à educação como parte dos direitos sociais, reafirmamos, tem o princípio de igualdade entre as pessoas. Foi apenas na Constituição de 1988 que este direito foi reconhecido, porque antes disto o Estado não tinha a obrigação de garantir tal direito porque o ensino público era tratado como assistência ou amparo dado aos que não podiam pagar. Durante a Constituinte de 1988, as responsabilidades do Estado concernentes à educação foram alteradas no sentido de romper com a dívida educacional voltada à classe trabalhadora.

A Constituição Federal é um marco para o direito à educação no Brasil, ao reconhecê-lo como parte de um conjunto de direitos sociais. No entanto, isso não significa que esse direito esteja garantido de forma ampla e integral. Existem lacunas e debilidades, razão pela qual surgem outras leis e documentos que buscam regulamentar e complementar a legislação sobre o direito à educação, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Compreendemos que estes são mecanismos jurídicos criados para garantir o acesso à educação pública para todos. Contudo, sabemos que somente a regulação legal é insuficiente para que esse – e outros direitos sociais – sejam efetivamente exercidos por todos os brasileiros e brasileiras. Ao mesmo tempo, é preciso evidenciar que a lei assegura, de forma obrigatória e gratuita, apenas o ensino de nível fundamental, conforme destaca Dias (2007, p. 447):

A Constituição de 1988 e a LDB dela decorrente consagram o direito de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Esse direito de acesso é qualificado pela Constituição como sendo público subjetivo. Dessa forma, o acesso à educação é plenamente eficaz e exigível da esfera judicial caso haja omissão do Estado ou das famílias na consecução de sua obrigação constitucionalmente estabelecida. Localizamos, pois, nos referidos dispositivos legislativos, uma exposição ambígua da responsabilidade do Estado para com a educação de todos, na medida em que propugna a expressão “Direito de todos e Dever do Estado”, e elege apenas um nível de ensino – o ensino fundamental – como direito público subjetivo. Isto significa que a educação é um direito de todos, mas só é obrigatória para o ensino fundamental.

Dessa forma, ao constatar essa ambiguidade nos termos da lei que rege a obrigatoriedade da educação no Brasil – o que, em um primeiro momento, pode parecer algo banal ou mesmo casual –, percebemos que, embora a educação esteja assegurada como um direito fundamental de caráter social na Constituição Federal e na LDB, sua efetivação depende da atuação do Estado. Ainda que transcenda os

direitos comumente conferidos ao ser humano por esses documentos legais, o direito à educação não assegura, de fato, a continuidade dos estudos até o nível da Educação Superior, criando, assim, uma lacuna significativa na formação da classe trabalhadora. Reafirmamos, portanto, que, mesmo com avanços normativos e institucionais relevantes, ainda persistem enormes desafios para a efetivação do direito à educação no Brasil, como afirma Dias (2007, p. 447):

Não obstante, tenhamos avançado, a partir da segunda metade do século XX, em termos de definição da educação como direito do homem, a educação como direito está longe de ser efetivada em termos de direito de toda e qualquer pessoa em nosso país. A legitimidade e o reconhecimento do direito humano à educação têm sido objeto de longos debates e acirradas disputas no campo político, social e educacional, advindos da luta pela democratização da educação pública, em termos de acesso, permanência e qualidade da educação.

A autora busca evidenciar a importância do debate sobre a democratização da educação pública no Brasil, tema extremamente relevante para esta pesquisa, cujos objetivos discutem o acesso à educação enquanto um direito básico e fundamental de todos, levando em consideração os paradoxos e as fragmentações da lei e sua frágil operacionalização na complexa realidade em que vivemos.

A partir dessa ótica, observando os limites e as possibilidades das políticas públicas e das ações governamentais, os movimentos sociais tensionam e pressionam constantemente para que tais políticas tenham maior alcance e, sobretudo, garantam o acesso à educação às populações historicamente excluídas. Destarte, ao apontar para os dispositivos legais, não podemos nos distanciar da crítica ao sistema capitalista neoliberal e aos mecanismos históricos de exclusão vigentes em nosso país, cujos desdobramentos se refletem diretamente no cenário educacional e contribuem para a manutenção de processos de negação de direitos, dentre eles o direito à educação.

Apesar dos avanços, persistem inúmeras situações que evidenciam as vulnerabilidades sociais presentes no cotidiano do povo brasileiro, como, por exemplo, as altas taxas de analfabetismo e evasão

escolar, o fechamento de escolas e a precarização do trabalho docente. A negação do direito à educação, em todos os níveis, é reflexo direto das desigualdades sociais e revela as dificuldades enfrentadas por milhões de pessoas para acessar seus direitos legalmente constituídos no país e no mundo. De acordo com Macedo (2016, p. 54):

Embora não possamos negar os avanços experimentados no Brasil quanto ao direito à educação, principalmente a partir da segunda metade do século XX, não podemos negligenciar que a educação como um direito ainda está longe de atingir toda e qualquer pessoa em nosso país. É problemático o acesso à educação infantil, ao ensino médio, à educação de jovens e adultos, ao ensino profissional e ao ensino superior.

Assim, entendemos que a educação, como um direito, é inalienável e está assegurada pela legislação vigente no país. No entanto, para que ela ultrapasse as letras impressas na forma da lei e seja implementada de fato e de direito, passando a fazer parte da realidade de milhares de pessoas que hoje vivem à margem da educação, é necessário estabelecer, como metas no âmbito da educação pública, a criação de iniciativas de caráter popular e contracolonialista, que promovam a formação voltada à transformação social, à ação coletiva e ao exercício pleno da cidadania, conforme destaca Macedo (2016, p. 56):

Nossa expectativa é de que a organização e luta dos trabalhadores elejam como meta a construção de um novo tipo de política para a educação que contribua para formação de pessoas livres e emancipadas, que vá além da ideia de cidadania prevista nas políticas públicas educacionais em curso.

Para tanto, não basta esperar por iniciativas governamentais e/ou políticas pontuais de governo que tragam soluções para as inúmeras problemáticas decorrentes da ausência ou fragilidade da educação. É urgente a auto-organização popular para pressionar os entes federativos a executarem as políticas públicas com compromisso e responsabi-

lidade, bem como para exigir a implementação de novas políticas que amparem as populações menos favorecidas.

Entrementes, essa discussão conduz nosso olhar para o papel dos movimentos sociais na defesa da educação, enfatizando que são os profissionais da educação os que devem pautar o poder público, e não os empresários e seus interesses neoliberais. Dito isso, emerge com força a questão da formação de educadores(as) para a emancipação e a transformação social, enquanto ponto central de inferência deste estudo e no qual nos debruçamos a seguir.

Formação Docente para a Transformação Social

Na complexidade das sociedades capitalistas e diante da amplitude das dinâmicas sociais, econômicas, políticas e culturais em que vivemos, torna-se urgente repensar a formação docente a partir de matrizes e conceitos capazes de dialogar com as múltiplas problemáticas que envolvem a questão educacional na atualidade. Essa complexidade – marcada pelas subjetividades e objetividades da realidade concreta – perpassa os indivíduos e precisa ser compreendida dentro de perspectivas educacionais que visem à formação de educadores e educadoras comprometidos com a mudança e a transformação social.

Historicamente, a formação de professores foi excluída das prioridades das universidades, o que levou a profissão docente a ser relegada a uma categoria de formação acadêmica secundária. Os cursos e escolas voltados à formação docente foram, por longos períodos, negligenciados e esquecidos da agenda pública. Segundo Nóvoa (2022, p. 64):

No decurso da história, as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores. Contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores foi sempre uma preocupação ausente ou secundária.

Nesta perspectiva, não é possível pensar a transformação da educação sem, antes, refletir sobre a redefinição e a transformação

da própria formação de educadores(as). Em um tempo marcado por mudanças e incertezas, como o que vivemos atualmente, a formação docente exige o desenvolvimento de dinâmicas complexas, que ultrapassem o conhecimento teórico e fragmentado comumente difundido nos cursos universitários. Para Imbernón (2006, p. 12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente.

O arcabouço epistemológico do(a) educador(a) na atualidade precisa não apenas contemplar o domínio do conteúdo, mas também superar as práticas educativas tradicionalistas. A formação docente deve abranger práticas de ensino diferenciadas e contextualizadas, bem como metodologias ativas e participativas, além de estratégias de ensino-aprendizagem que tenham sentido real para a ação pedagógica transformadora.

Deste modo, compreendemos que a formação de professores(as) deve promover a reflexão crítica e colaborativa, desenvolver habilidades reflexivas, discutir práticas pedagógicas inovadoras, compartilhar experiências didáticas e aprender no diálogo com os pares. Para Imbernón (2006, p. 18):

Em uma sociedade democrática, é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto.

A formação do(a) educador(a) deve prepará-lo(a) para compartilhar e adaptar seus conhecimentos ao contexto específico em que se dá sua prática docente, o que envolve compreender as necessidades do contexto cultural, tanto global quanto local, bem como conhecer os

desafios enfrentados pelos(as) educandos(as) em suas vidas cotidianas. Para debater a formação docente voltada à transformação social, é necessário deslocar o foco exclusivo das dimensões acadêmicas e ampliá-lo também para as dimensões profissionais dos(as) educadores(as).

Sob essa ótica, apontamos que a formação docente precisa estar ancorada no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional dos(as) docentes. Para consolidar esse processo, somos convidados a repensar a formação de educadores(as), considerando não apenas os aspectos acadêmicos e institucionais, mas também suas dimensões políticas e experienciais enquanto sujeitos da profissão docente. De acordo com Paz (2023, p. 46):

É preciso que o processo de formação inicial de professores nas universidades busque um caráter reflexivo e crítico, o primeiro porque leva o professor a refletir sobre o seu papel na formação de sujeitos, assumindo-se como mediador de transformações sociais, e o segundo porque o instiga a propor aos sujeitos que questionem, indaguem, argumentem, tornem-se sujeitos ativos no meio em que vivem.

Neste sentido, propõe-se uma reflexão sobre a crescente necessidade de compreender a amplitude da profissão docente e a complexidade de suas múltiplas dimensões teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas, bem como seu caráter reflexivo e o papel da formação de formadores voltada à emancipação. Em tempos de incertezas e de precarização do ensino público, não devemos nos distanciar da reflexão crítica sobre os modelos de formação em vigor no país, tampouco nos eximir de pautar as urgências de reconfiguração das políticas de formação de educadores(as) no Brasil.

Diante dos retrocessos e desmontes da educação ocorridos nos últimos anos – já evidenciados nesta pesquisa –, compreendemos que estamos diante de um momento histórico que exige, de educadores(as) e dos movimentos sociais de luta pela democratização da educação, uma ação coletiva coordenada, voltada à reestruturação e

consolidação de novas propostas formativas para o contexto brasileiro. Em conformidade com Nóvoa (2022, p. 78), afirmamos:

Estamos perante um momento crucial da história da escola e dos professores. Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professores. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação.

A ascendente tecnologização da educação vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano educacional, assim como a privatização, a militarização e a queda da qualidade do ensino público – fatores que contribuem para o fortalecimento da lógica meritocrática e da exclusão, em detrimento de valores como equidade, inclusão e responsabilidade social. Repensar e operar mudanças na formação docente torna-se indispensável para que haja avanços significativos no campo educacional, fomentando transformações concretas que reflitam as necessidades reais de educadores(as) e educandos(as), de modo que dialoguem não apenas com o desenvolvimento tecnológico, mas também com os desafios políticos e sociais do país, bem como com a defesa do ensino público. Sobre a centralidade da formação docente na defesa da escola e da universidade pública, Nóvoa (2022, p. 88) discorre:

A formação de professores é um espaço central na defesa da escola pública e da profissão docente. Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, pois a participação da profissão é imprescindível numa formação profissional. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas às disciplinas a ensinar ou às técnicas pedagógicas.

É nos cursos universitários de formação docente – especialmente nas licenciaturas – que se moldam os(as) futuros(as) educadores(as) que ocuparão as escolas e universidades públicas, aqueles que irão guiar crianças, jovens e adultos pela escola e, quiçá, até a universidade. No entanto, não é possível alcançar qualidade no ensino infantil,

fundamental, médio ou superior se não houver, antes, qualidade na formação dos profissionais da educação que atuarão em todos esses espaços e níveis do sistema educativo.

Diante disso, é necessário reconhecer a importância de uma formação docente que seja abrangente, capaz de englobar não apenas forma e conteúdo, mas também de valorizar e fomentar o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, sobretudo aquelas que promovem a reflexão crítica sobre a prática educativa, com vistas ao fortalecimento da qualidade do ensino oferecido aos estudantes e à educação como um todo. É importante, portanto, compreender em que se baseia a formação docente para a transformação, amplamente defendida neste texto. Para Imbernón (2006, p. 39):

Trata-se de formar um professor como um profissional prático reflexivo que se defronta com situações de incertezas contextualizadas e únicas que recorrem à investigação para uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.

Nesse contexto, o autor evidencia que o(a) educador(a) é constantemente desafiado(a) pela realidade que se impõe, destacando seu papel fundamental de analisar criticamente a própria prática, especialmente diante de situações de incerteza e singularidade que surgem no cotidiano escolar, como, por exemplo, aquelas para as quais não existem respostas ou soluções definitivas. Segundo enfatiza Imbernón (2006, p. 55):

A formação deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente de modo a lhe permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

É imperativo, para a construção de uma nova sociedade, promover uma formação docente que possibilite ao(à) educador(a) o con-

tato com elementos que o(a) ajudem a lidar com as questões sociais e culturais que atravessam sua profissão. É imprescindível, portanto, uma formação em que o(a) educador(a) tenha vivências nas quais, simultaneamente, investigue, analise evidências e considere diferentes abordagens antes de tomar decisões pedagógicas.

Nesses casos, a reflexão crítica sobre a docência costuma levar à emergência de novos discursos teóricos e à elaboração de novas práticas pedagógicas, à medida que o(a) educador(a) reflete sobre sua ação e passa a questionar concepções tradicionais, propondo abordagens alternativas baseadas em sua experiência prática e observações. De acordo com Paz (2023, p. 49):

Percebendo o professor como profissional, entende-se que seu processo de formação exige saberes específicos, dada a singularidade da tarefa de ensinar. Entende-se ainda que esses saberes não podem se resumir apenas a aprender a ensinar o conteúdo, é preciso oportunizar, ao futuro professor, momentos de reflexão e compreensão a partir de situações complexas, características do ambiente escolar, para que se desenvolva um processo de investigação na própria ação de ensino.

Nesta perspectiva, compreende-se que a formação docente, por se tratar de um processo multifacetado, vai muito além da mera transmissão de conteúdos e do treinamento técnico-operacional. O(a) educador(a) em formação, enquanto profissional, precisa reconhecer e moldar os conhecimentos e saberes específicos apreendidos na universidade, além de desenvolver estratégias de ensino, metodologias, formas de avaliação, planejamento de aulas e gestão da sala de aula, de modo a responder adequadamente às demandas que emergem no cotidiano escolar. Trata-se de compreender a sala de aula como um espaço educativo complexo, repleto de singularidades e especificidades próprias da realidade em que o(a) educador(a) atua, e que oferecem subsídios para o florescimento de uma prática docente emancipadora e contextualizada. Em síntese, Imbernón (2006, p. 40) pontua:

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os professores em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social com a qual deve manter estreitas e relações.

Por isso, a formação de educadores(as) deve possibilitar a construção de saberes teóricos e práticos – seja por meio de vivências, seja através do diálogo e da troca de experiências com colegas de profissão – a fim de prepará-los para lidar com situações reais, como a diversidade de educandos(as), os conflitos socioemocionais e interpessoais, a elaboração de estratégias de motivação e a adaptação dos conteúdos às necessidades individuais e coletivas. Essa formação deve, ainda, fomentar a capacidade de identificar o que funciona e o que precisa ser ajustado dentro da própria prática educativa.

Algumas Considerações Finais

Defendemos aqui o ponto de vista de que a relação entre teoria e prática é indispensável para a formação docente, pois cria um movimento integrativo que oportuniza a construção de uma base sólida para a atuação profissional. Essa articulação deve estar plenamente presente tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos(as) educadores(as). De acordo com o pensamento de Paz (2023, p. 51):

A relação entre teoria e prática no processo de formação inicial docente é fundamental para a construção de uma base teórica no processo formativo que explique a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

Falamos aqui de uma relação interdependente, pois a teoria fornece o arcabouço conceitual necessário, enquanto a prática consolida

o terreno onde os conceitos ganham vida e são experimentados pelos(as) docentes – formados(as) ou em formação. Partimos do pressuposto de que não existe teoria sem prática, nem prática sem teoria, e que ambas, em harmonia, constroem a práxis docente transformadora. Trata-se de uma integração dinâmica que envolve reflexão constante e ressignificação das abordagens pedagógicas com base nas experiências vivenciadas por grupos heterogêneos de educadores(as).

Para Nóvoa (2022, p. 72), “trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente”. É na busca constante pela qualificação profissional e pelo conhecimento pedagógico significativo que percebemos o quanto é importante a existência de espaços formativos que fomentem o contato com a docência – sejam eles formais ou não formais –, possibilitando aos(às) educadores(as), experientes ou iniciantes, constituírem e lapidarem sua identidade docente com base na prática de sala de aula articulada às teorias estudadas nos bancos das universidades. Segundo Imbernón (2006, p. 65):

Na formação para aquisição do conhecimento profissional pedagógico básico, deve haver lugar para a mudança e não temos que temer a utopia. Muitas coisas que hoje são realidade pareciam utópicas há apenas alguns anos. A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo impeçam que se desenvolva e se proponha uma prática, uma consciência crítica, nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornam impossível uma melhoria da profissão.

Desse modo, compreendemos que a formação de educadores(as) não pode ser limitada por tradicionalismos e práticas mecanicistas que se desenvolvem exclusivamente no interior das universidades. É preciso estar disposto a olhar para o coletivo, revisar os currículos e as metodologias postas no campo acadêmico e científico, e se abrir para o novo, para o que pode ser, para o que está por vir, pois ser

um(a) profissional da educação requer um processo formativo constante e permanente.

Em concordância com Imbernón (2006, p. 28), afirmamos: “Ser um profissional da educação significará participar na emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social”.

Destarte, mostra-se indispensável construir, durante a formação acadêmica, espaços direcionados a uma prática educacional contextualizada e crítica, em que o diálogo com a coletividade, a partilha de saberes e a experimentação prática – orientada por teorias inovadoras – contribuam para o aperfeiçoamento do fazer docente, desde que indivíduos e instituições estejam abertos às mudanças que emergem da reflexão crítica sobre o cotidiano da educação.

Referências

ALMEIDA, R. B.; MESQUITA, M. D.; MOHN, R. F. F. Acesso à Educação Superior no Brasil: uma desigualdade ainda a ser superada. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 32, n. 4 p. 678-691, 2022. Disponível em: <<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/13420/6326>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **O Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/nave-por-temas/cri-e-adolescente/p/o-estat-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 15 jan. 2025.

DIAS, A. A. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2017/06/Anexo60_EducomoDireitoHumano_DHcomoPrincipioEducat_cap3artigo4.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6. ed. Coleção questões da nossa época, volume 77. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, J. M. **Direito à educação no Brasil**: avanços e retrocessos na política educacional. RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, v. I, n. 01, p. 41-60, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/322824588_DIREITO_A_EDUCACAO_NO_BRASIL_avancos_e_retrocessos_na_politica_educacional>. Acesso em: 14 jun. 2024.

NÓVOA, A. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf> .

Acesso em: 17 jun. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 jan. 2025.

PAZ, C. F. Por uma formação inicial de professores centrada na indissociabilidade entre teoria e prática: uma revisão de literatura. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, ago. 2023. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/issue/view/46>. Acesso em: 17 jun. 2024.