

**A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA, REFLEXIVA E
AMOROSA EM TEMPOS DE CRESCIMENTO DO PENSAMENTO
CONSERVADOR E EXTREMISTA NO BRASIL**

Eduardo Duarte Ferreira¹

Antonio Juscelino dos Santos Barbosa²

Raquel Carine de Moraes Martins³

Resumo

O presente artigo discute a relevância de uma formação docente fundamentada em princípios críticos, reflexivos e amorosos diante do avanço do pensamento conservador e extremista no contexto sociopolítico brasileiro contemporâneo. Ao partir de uma análise histórica e pedagógica, o estudo problematiza os impactos desse cenário conservador sobre a educação escolar pública e laica, especialmente no que se refere à autonomia docente, à liberdade de cátedra e ao compromisso ético-político da escola com a formação integral dos sujeitos em um contexto democrático. A abordagem metodológica teve caráter qualitativo, inspirando-se no método bibliográfico. Para tanto, apoiou-se em referenciais teóricos da pedagogia crítica e emancipadora, em diálogo com as áreas da sociologia e filosofia da educação. Com base nos resultados preliminares, o artigo aponta que uma formação docente comprometida com o diálogo, a escuta sensível e o pensamento crítico constituem-se como estratégia essencial para o fortalecimento da democracia, na promoção de uma educação humanizadora, contribuindo para um projeto de sociedade com justiça sociorracial, ambiental, política, econômica e cultural. **Palavras-chave:** Formação docente; Pedagogia crítica; Amorosidade; Democracia.

1 Introdução

Atenção ao dobrar uma esquina. Uma alegria, atenção menina! Você vem, quantos anos você tem? Atenção precisa ter olhos firmes, pra este sol para esta escuridão. [...] É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte, é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte [...]. (Composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil, interpretação de Gal Costa, 1968).

¹Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Pós-graduado em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Contabilidade, Educação e Letras (FACEL). Professor efetivo do município de Fortaleza, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: edudevenus@gmail.com

²Graduado em Pedagogia e em História e Geografia pela Universidade Estadual do vale do Acaraú (UVA). É especialista em Gestão Escolar pela (UDESC), em Ensino de História pela (UVA), em Gestão de Executivos Escolares pela (URCA) e em Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (UNICAM). Doutorando e Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (URCA) do ProfHistória (UFRJ). Trairi, Ceará, Brasil. E-mail: juscelino_13@hotmail.com

³Pedagoga pela UFC e Cientista Social pela UECE. Doutora em educação pela UFC. Estuda ações afirmativas e políticas de cotas étnico-raciais no Estágio pós-doutoral na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) – Redenção-Ce. Colaboradora do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Ceará. Professora da rede municipal de Fortaleza e professora da Universidade Estadual do Ceará/FECISC, Canindé. Fortaleza, Ceará, Brasil E-mail: raquel.carine@uece.br

Nas últimas décadas, o Brasil tem vivenciado um processo intenso de discursos conservadores e extremistas que afetam diretamente os campos político, social e educacional⁴. Tais discursos, muitas vezes, ancorados em narrativas autoritárias, moralizantes e excludentes, colocam em xeque princípios historicamente consolidados na educação brasileira, como a pluralidade de ideias, a liberdade pedagógica e o respeito à diversidade cultural, étnica e social (Medeiros *et al.* 2009). Nesse contexto, a formação docente emerge como um campo estratégico de disputa simbólica e política (Souza; Zamperetti, 2023). O (A) professor (a) deixa de ser apenas um (a) mediador (a) de conteúdo para assumir o papel de sujeito histórico, capaz de interpretar criticamente a realidade, intervir nela e contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a democracia. Assim, pensar uma formação docente crítica, reflexiva e amorosa torna-se não apenas uma necessidade pedagógica, mas um imperativo ético e político.

Ao longo da história, a política de formação do (a) professor (a) brasileiro (a), de modo hegemônico, esteve atrelado ao modelo de sociedade vigente e aos interesses de seguimentos dominantes de cada época. A educação, em países coloniais como o Brasil e os que estão situados em continentes americano, caribenho e africano, serviu por muito tempo para manter e reproduzir uma sociedade desigual e dualista, entre grupos dominantes e dominados, fruto de um projeto moderno ocidental que teve na colonização o seu fio condutor. Dentre os aspectos históricos, a educação escolar, a produção do conhecimento científico e a formação, por muitos anos, foi privilégio de uma elite católica, branca e conservadora. Conforme Tardif e Lessard (1991, p. 11),

Enquanto grupo social e pelas funções que são chamados a exercer, os (as) professores (as) ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam com diversos fins.

Na perspectiva sociológica dos autores, é de fundamental importância o papel dos (as) professores (as) nas sociedades contemporâneas, agindo como mediadores (as) cruciais entre o conhecimento produzido e a sua aplicação prática. De maneira que nessa perspectiva, é

⁴Mais notadamente com o avanço do Bolsonarismo.

necessário valorizar o saber prático e a identidade profissional dos (as) professores (as), posicionando-os (as) não como meros (as) executores (as) de currículos, mas como agentes ativos (as) que mobilizam saberes no contexto real da sala de aula.

Para compreendermos a conjuntura atual e os desafios lançados nesta travessia de constituição da identidade docente dos (as) que irão colaborar com a educação brasileira nos próximos anos deste novo século, faz-se necessário fazer um breve levantamento histórico e cronológico, bem como uma reflexão sobre os períodos e principais concepções de ensino e educação que permearam o processo de formação docente do educador e da educadora brasileira. Neste contexto, como ressalta Limoeiro (1991, p. 33):

A produção de conhecimento responde sempre a necessidades. O conhecimento que vai sendo produzido na filosofia, na ciência, na arte (na economia, na educação) não é alheio à vida dos homens, não é neutro frente aos problemas concretos que os homens vivem, num tempo e lugar determinados, numa sociedade específica. [...] Este conhecimento (enquanto responde a necessidades concretas) sempre presta um serviço. Cabe perguntar: serve a quê? Serve a quem?

Uma cronologia temporal que se inicia com a concepção pedagógica jesuítica e que teve seu apogeu entre os séculos XVI e XVIII. Prosseguindo com a concepção humanista ou escolonovista, como queiram chamar, de cunho liberal, a qual foi bastante difundida no início do século XX, perpassando pela concepção tecnicista experimentada e vivenciada em meados do século XX. Por fim, chegaremos as concepções contemporâneas, destacaremos a pedagogia crítico-social de Libâneo e a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire, ambos pesquisadores brasileiros com destaque mundial.

Todavia, é válido ressaltar outras perspectivas educativas e pedagógicas que foram inclusive excluídas, da política educacional, como a de referências africanas e afro-brasileiras e indígenas. Em relação à população e a cultura negra, das propostas e lutas na educação referente às exigências das populações negras está o Teatro Experimental do Negro e a Frente Negra Brasileira⁵, tendo à frente inúmeros artistas, intelectuais e políticos envolvidos com a cultura, a memória e a história afrodescendente. Outros espaços, não sendo a educação privilégio da escola, contribuíram com esse debate, a saber: o samba, os reisados, os congados,

⁵Verificar estudos da professora Joana Célia Passos.

a capoeira, o rap, o reggae, dentre outras manifestações. Elementos que forjaram a constituição do Movimento Negro no Brasil, de modo geral, potencializando novos saberes-fazer para pensar outras possibilidades de educação escolar na formação dos sujeitos.

Diante disso, faz-se necessário reafirmar a formação docente como espaço de construção de consciência crítica, sensibilidade humana, plural e comprometida socialmente com as diversas realidades que se apresentam nos espaços escolares. A abordagem amorosa⁶, aqui compreendida como prática pedagógica pautada no respeito, no diálogo e na valorização do outro, apresenta-se como elemento fundamental para o enfrentamento de práticas autoritárias e excludentes. Com isso, tomamos como questão de partida o seguinte: Como promover uma formação docente crítica, reflexiva e amorosa em um contexto de avanço do pensamento conservador e extremista no Brasil?

Nesse sentido, o objetivo geral é analisar a importância de uma formação docente crítica, reflexiva e amorosa como estratégia de resistência pedagógica frente ao crescimento do pensamento conservador e extremista no Brasil. E como objetivos específicos: Levantar os impactos do conservadorismo e do extremismo sobre a educação e o trabalho docente; Discutir os fundamentos teóricos da formação docente crítica e reflexiva; Compreender a amorosidade como princípio pedagógico na construção de práticas educativas humanizadoras; Refletir o papel do (a) professor (a) como agente de transformação social em contextos de crise democrática. A relevância deste estudo reside na urgência de se refletir acerca dos desafios postos à docência em um cenário marcado pela ascensão de movimentos que deslegitimam o pensamento crítico e promovem a despolitização do ato educativo em contextos escolares. Propostas que defendem a “neutralidade” ideológica da escola, a censura de conteúdos e a criminalização do trabalho docente evidenciam uma tentativa de esvaziamento do caráter emancipador da educação pública.

2 Reflexões iniciais acerca das concepções de educação que atravessam a formação docente no Brasil⁷

⁶Abordagem amorosa com base em Paulo Freire.

⁷As concepções aqui abordadas não são a totalidade das ideias pedagógicas, mas apenas as que sobressaíram nos debates e abordagens através das políticas educacionais.

O artigo não tem a pretensão de abarcar todas as concepções que fizeram e/ou fazem parte da história do Brasil, todavia destaca referenciais teóricos-metodológicos que marcaram época e influenciaram fortemente as práticas docente no âmbito das políticas educacionais em contexto escolares. O objetivo da seção e como está estruturada da seguinte forma: em um primeiro momento abordamos acerca da perspectiva tradicional cristã; depois tratamos sobre a humanista; em seguida, a abordagem tecnicista; logo, há a crítico-social dos conteúdos; por fim, a concepção reflexiva e amorosa com destaque para o pensamento de Paulo Freire, igualmente podemos expressar aqui as propostas afro-brasileiras e indígenas.

2.1. O(A) professor(a) vocacional ou professor(a) jesuítica?

O termo vocacional está estritamente ligado ao modelo e ideal de professor(a) da concepção pedagógica jesuítica/tradicional. Sua identidade, enquanto profissional nesse período, era “moldada” com base nos dogmas cristãos, em especial, nos preceitos que orientavam o catolicismo da Europa Ocidental. A catequização dos povos indígenas pelos padres jesuítas é considerada por muito estudiosos como nossa primeira experiência de educação formal em terras tupiniquins. Sendo seu objetivo político e pedagógico introduzir entre os nativos brasileiros valores da cultura europeia em todas as suas dimensões: religiosa, social, cultural e filosófica. Não apenas, mas forjando de modo violento o projeto de colonização, “silenciando” as culturas dos povos originários.

A principal “missão” do(a) professor(a), função a priori assumida pelos padres, era converter os povos originários e, posteriormente, os povos africanos, trazidos para cá na condição de escravizados, ao catolicismo, caracterizando-a como educação religiosa. Sobre o ensino nesta época Olinda (2005, p. 71) diz:

Não é difícil compreender o afã em preparar moralmente o futuro mestre das escolas públicas do povo, se lembrarmos que a educação primária era tida como instrumento de regeneração moral das massas, sempre representada como grupo com tendências ao vício e a depravação. A formação moral era completada com uma boa dose de civismo, cujos ingredientes principais eram obediência, trabalho, perseverança e respeito aos símbolos e autoridades nacionais.

Um ensino forjado na e/ou sobreposição ou quase total negação dos saberes e na maneira de ser e existir dos grupos aqui já citados. O “conhecimento”, dito formal, era adquirido a partir

da imposição de um grupo dominante sobre os grupos dominados. Esse entendimento e conceito de educação/professor (a)/escola infelizmente ainda é bastante latente no fazer pedagógico de alguns (as) profissionais da educação. O “professor (a)” é o centro! O processo de criação/elaboração do pensamento é vertical, com conteúdos já prontos, inflexíveis, muitas vezes, atravessados pela ideologia cristã eurocêntrica. A seguir, refletimos em relação à abordagem humanista.

2.2 O(A) professor(a) humanista

O início do século XX proporcionou uma mudança significativa na concepção de formação do(a) professor(a) brasileiro(a). Influenciada pela consolidação e expansão científica das ciências humanas, em especial a psicologia, sociologia e filosofia que se detém ao estudo do desenvolvimento humano em toda sua totalidade contribuiu para que a identidade e o perfil do(a) docente neste novo século ganhasse dimensões mais humanitárias.

O(A) professor(a) deixa de ser o centro no processo de ensino e aprendizagem para se tornar o(a) mediador(a) entre o conhecimento e o estudante. Porém, o fazer pedagógico mesmo ganhando esse caráter mais humano, continuou distanciado do contexto social, os fatores biológicos sobressaíram-se aos fatores sociais na compreensão dos processos de produção e aquisição do conhecimento, uma vez que a ciência positivista era hegemônica.

Vale salientar, que nesse período, a educação ainda era privilégio de uma elite conservadora e cristã, no Brasil, especificamente, com fortes resquícios da cultura rural colonial e escravista. A tão sonhada universalização da educação escolar, tão real nos países “desenvolvidos” cientificamente e economicamente ainda era algo distante, utópico no processo educacional brasileiro, até porque os países considerados “desenvolvidos”, em muito, alimentavam-se de suas coloniais, em um processo contínuo de exploração. Passamos a tratar da abordagem tecnicista que ocorre no século XX.

2.3 O(A) professor(a) tecnicista

Assim como o Brasil real que, em meados do século XX, buscava se desvincular da imagem de um país rural, paternalista e escravista, atrasado tecnologicamente. O(a) professor(a) tecnicista buscava incorporar esse perfil técnico-desenvolvimentista. Um(a) profissional

conectado as transformações tecnológicas e ao processo de industrialização e urbanização do país. “O remédio para tirar o sistema educacional da sua inoperância e ineficácia era “tecnificar a educação”, isto é, conceber o sistema educacional como uma empresa e aplicar-lhe as técnicas e as máquinas que haviam produzido ótimos resultados no desempenho industrial” (Frigoto, 1989, p.121).

Nesse período, o ensino brasileiro ganhou um caráter mais técnico, unitário, sem conexão com os problemas e as questões sociais fomenta pelas desigualdades e a concentração de renda em algumas famílias ascendentes do Brasil escravista e agrícola. As disciplinas ligadas às ciências humanas foram renegadas a segunda plano. O currículo de ensino era voltado especialmente para as ciências exatas e as recém surgidas, ciências tecnológicas. Segundo Gramsci (1979, p. 125):

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e industrial não apenas na escola mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos da cultura transformando-os e empreendendo-lhes um novo conteúdo.

O objetivo era ministrar uma aprendizagem/conhecimento que preparasse a classe trabalhadora para se tornar mão-de-obra barata para operar máquinas nas grandes indústrias que começavam se instalar no Brasil, ou formar trabalhadores(as) para atuar no novo modelo de comércio, um comércio modernizado nos grandes centros urbanos que se espalhavam pelo país alimentando a ideia capitalista de “progresso”, “desenvolvimento”, “modernização”. Como nós diz Arroyo (1980, p. 23):

O mais grave na relação entre escola e a formação da classe trabalhadora no Brasil é que se fez de tudo para que o trabalhador não fosse educado, não dominasse a língua, não conhecesse sua história, não tivesse a seu alcance instrumentos para elaborar a e explicitar o seu saber, sua ciência e sua consciência.

O modelo capitalista de sistema social, econômico e cultural era exaltado por estudiosos(as) e professore(as) que defendiam tal filosofia de ensino. Uma filosofia em que o(a) educando(a) funcionava como um “depósito” de conhecimento, o que Paulo Freire nomeou como educação bancária na obra Pedagogia do Oprimido na década de 1970, os conteúdos eram apresentados de forma vertical, sem questionamentos, diálogos ou trocas coletivas, pois o que predominava e era alimentado no fazer pedagógico era a competição, o individualismo e a

meritocracia. A instituição escola passou a funcionar nos modelos de uma indústria de produção, a simbologia da sirene ainda hoje presente em muitos estabelecimentos de ensino, comprova a semelhança entre escola e fábrica. Adiante, abordaremos a perspectiva crítico-social.

2.4 O(A) professor(a) crítico-social

A concepção crítico-social ou pedagogia crítico-social, tem como seu idealizador o professor e pesquisador José Carlos Libânio, metodologia de ensino desenvolvida na década de setenta do século XX. Período em que se instalava a redemocratização do Brasil, após terríveis anos de uma ditadura militar. Nesse contexto histórico, os movimentos sociais e populares ganham força, ocupam espaços e as ruas exigindo a universalização do ensino, investimentos massivos em todas as modalidades da educação pública brasileira e a reformulação do currículo escolar, além da aprovação de leis básicas para a educação do país.

Nessa perspectiva de ensino, o fazer pedagógico é pautado nos acontecimentos sociais vigentes. Os conteúdos são contextualizados e moldados às vivências e interações de sociabilidade que o estudante estabelece no e com o meio em que vive. Com forte influência do pensamento freiriano e marxista. “Os alunos do povo pedem que a escola lhes fale deles mesmos, e do seu tempo, do seu modo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre o movimento social e o que se passa na escola: deste modo se vai muito longe na exigência de transformação.” (Snyders, 1981, p. 392).

Tal corrente propõem que o(a) professor(a) no seu fazer pedagógico possibilite aos estudantes realizar uma leitura crítica dos conteúdos estudados e conectá-los ao seu cotidiano. Refletir como determinado conhecimento pode possibilitar ou não a transformação social das camadas desassistidas de políticas públicas básicas como: direito à educação, saúde, moradia, cultura, dentre outros. Um(a) profissional da educação sensível e conectado às questões sociais atuais, que se coloca como mediador entre estudante e saber. Um saber construído de forma crítica, questionadora e autônoma. Um ensino que presa pela construção do conhecimento de forma coletiva, onde os saberes adquiridos e elaborados pelos(as) alunos(as) ao longo da vida sejam valorizados. Trata-se de uma abordagem que dialoga com os anseios do processo de redemocratização em andamento no Brasil. Logo, há outras abordagens que dialogam nessa

direção, como a do (a) professor (a) reflexivo (a) e amoroso (a), tendo como um dos representantes Paulo Freire.

2.5 O(A) professor(a) reflexivo (a) e amoroso (a)

A formação docente crítica encontra respaldo na pedagogia freireana, que compreende a educação como prática da liberdade. Para Paulo Freire (1996), ensinar exige criticidade, diálogo e compromisso ético com a transformação da realidade. O educador e a educadora, nesse sentido, deve assumir uma postura problematizadora, capaz de desafiar os (as) educandos (as) a lerem o mundo para além das aparências. No que se refere à amorosidade, Freire (1996) destaca que não há educação sem amor. A amorosidade, longe de ser um sentimento ingênuo, constitui-se como uma postura política de reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes e histórias. Em tempos de intolerância e radicalização, a pedagogia do afeto e do cuidado torna-se ferramenta potente de resistência.

Autores como Giroux (1997), em diálogo com Freire, reforçam a ideia do professor como intelectual transformador, responsável por fomentar o pensamento crítico e a participação democrática. Para o autor, a escola deve ser entendida como espaço de produção cultural e política, não como mero local de reprodução ideológica. Respalhado pela pedagogia transformadora ou pedagogia freiriana, o (a) professor (a) reflexivo (a) e amoroso(a) tem sua metodologia de ensino focada na capacidade autônoma e transformadora do(a) educando(a) de produzir conhecimento, partindo de sua existência e trajetória de vida, do contexto social do qual faz parte. Um processo de ação-reflexão-ação na internalização e elaboração de novos saberes.

A pedagogia transformadora ou pedagogia da esperança, tem sua conceituação teórica, epistemológica e metodológica construída pelo educador e pesquisador Paulo Freire, que nas suas vivências e estudos compreendeu que o processo de aquisição e elaboração significativo dos conhecimentos da classe trabalhadora e de seus/suas filhos(as) se dá a partir da aproximação dos conteúdos curriculares às questões sociais e culturais vivenciadas no dia a dia pelo(a) estudante, problematizando-as. Um conhecimento produzido e apropriado de forma horizontal, onde cada indivíduo tem sua importância e forma de contribuir no processo de ensino e aprendizagem, “não há saberes maiores, nem menores, há saberes diferentes” (Paulo Freire).

Uma ação pedagógica alicerçada na escuta e na dialogicidade, onde o(a) educador(a) se coloca como agente facilitador (a) e colaborador (a) do processo, mediador (a) e provocador (a) da elaboração significativa de novos conhecimentos.

É preciso considerar que Paulo Freire influenciou muitas concepções de educação antes mesmo do processo de redemocratização, podemos citar as práticas pedagógicas criadas através dos movimentos sociais populares, como os negros e indígenas. Além disso, há as pedagogias feministas, com destaque para as feministas negras. Vale destacar as contribuições de Freire para a fundamentação do paradigma da Educação do Campo. Com isso, tornou-se inédito muitas formulações legais no âmbito da política educacional em favor de pedagogias progressistas, com atravessamentos democráticos na formação dos sujeitos sociais. Mais a frente, refletiremos acerca da formação docente na contemporaneidade.

3 A Formação de Professores(as) Comprometida com as Questões Sociais Contemporânea é Urgente!

Em tempos, no Brasil e no mundo, a extrema direita tenta fazer um levante com pensamentos, conceitos e atitudes de cunho fascistas⁸. Alimentado por discursos que deslegitimam as ciências, potencializando todas as formas de discriminações, em nome de um Deus cristão ocidental que subjuga as pessoas a partir de suas especificidades, obliterando diálogos para a construção de políticas públicas no âmbito de um Estado laico e público, em favor de grupos políticos conservadores e extremistas. Nunca se fez tão importante e necessária a formação de educadoras e educadores, sejam pedagogos(as) ou licenciados(as) nas universidades públicas e privadas comprometidos com temas e conteúdos, como: democracia, socialismo, racismo, direitos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis, Queer, Intersexo, Pansexuais, Não-binário, Assexual, (LGBTQIPNA+), justiça ambiental, justiça sociorracial, desigualdade de gênero, proteção de direitos sociais, civis e políticos, dentre outros, por exemplo.

As universidades, através do curso de pedagogia ou das licenciaturas, têm o dever de “formar” profissionais da educação capazes de provocar nos filhos e filhas das classes trabalhadoras a capacidade de refletir acerca de sua condição social e humana dentro do sistema

⁸Quando mencionamos a extrema direita estamos tratando o que no Brasil foi nomeado como Movimento Bolsonaroista, sobretudo vinculado ao Partido Liberal (PL) e seus aliados.

capitalista; de provocá-los (as) a rebeldia, a radicalização para a transformação com o intuito de ter uma vida mais justa e digna. “O que parece consensual é a necessidade de se reinventar a educação escolar para que possa oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de crianças e jovens.” (Candau, 2005, p.13). Desse modo, é preciso preparar pedagogos(as) e licenciados(as), principalmente os que irão atuar na educação pública, que no seu fazer pedagógico desenvolva a pedagogia da escuta, da provocação para a reflexão e para tomada de decisões que possam contribuir para a transformação social e para a construção de uma sociedade menos desigual, mais fraterna, coletiva, mais humana.

4 Considerações finais

A formação docente crítica, reflexiva e amorosa revela-se essencial diante do avanço do pensamento conservador e extremista no Brasil. Em um cenário de ameaças à democracia e à autonomia pedagógica, investir na formação de professores comprometidos com a justiça sociorracial, a diversidade e o diálogo, torna-se um ato de resistência e esperança. Promover uma formação docente crítica, reflexiva e amorosa no Brasil atual exige contrapor a "pedagogia bancária" (baseada apenas na transmissão de conteúdos) e resistir a tentativas de desintelectualização da docência, propondo uma prática pedagógica que una rigorosidade teórica com o acolhimento e ética. A formação deve capacitar os educadores a analisar as estruturas de poder e desigualdades que sustentam o pensamento extremista.

Que compreendam que o papel educativo passa pela luta de classe, pela necessidade da construção de uma identidade de professor(a) que luta e reivindica melhores condições de trabalhos, salários dignos e redução da jornada de trabalho. Que veja no ato de ensinar a possibilidade de libertação da classe trabalhadora e a diminuição das desigualdades sociais que desde a colonização (e mesmo depois do pós-abolição) divide a sociedade em oprimidos e opressores, em quem produz e quem detém e usufruiu dos meios de produção sejam eles econômicos, materiais ou culturais. Conclui-se que a educação, quando orientada por princípios humanizadores, tem o potencial de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva. Assim, fortalecer a formação docente nesses moldes significa

reafirmar a escola como espaço de emancipação, de produção de sentidos e de transformação social.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira?** *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1980.

CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada*. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. – (Coleção educação contemporânea)

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.

LIMOEIRO, Mirian Cardoso. **Universidade e estrutura de poder**. Cadernos de Cultura da USU, Rio de Janeiro, 3 (3) :33, 1981.

MEDEIROS, Maria Liege Crisóstomo de et al. O discurso da educação inclusiva em tempos neoliberais: a nova (de) limitação do campo educativo na lógica excludente. 2009. **Dissertação (mestrado em Educação Brasileira)** – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação integral do educando no tempo da escola normal**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda, 2005. 272p.

SOUZA, Josenildo Santos de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Entre formação de professores e suas práticas: reflexões sobre o campo em disputa. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 14, n. 41, p. 475-494, 2023.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo, Moraes, 1982, p. 392.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **Os Professores Face ao Saber**. *Teoria da Educação*, Porto Alegre, A. Médicas, n. 4, 1991.