

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE: A EDUCAÇÃO HUMANIZADORA COMO ALTERNATIVA VIÁVEL

Ione da Silva Cunha Nogueira*

 <https://orcid.org/0000-0003-4179-2166>

Silvana Alves da Silva Bispo**

 <https://orcid.org/0000-0001-5596-5668>

Como citar este artigo: NOGUEIRA, I. da S. C.; BISPO, S. A. da S. Formação de professores e a crise da autoridade docente: a educação humanizadora como alternativa viável. *Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura*, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2022. DOI 10.5935/1980-6914/eLETOL15250

Submissão: março de 2022. **Aceite:** julho de 2022.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de discutir a formação docente defendendo uma perspectiva emancipatória e humanizadora. Por meio de revisão bibliográfica baseada principalmente nos escritos freireanos, de Adorno e na legislação acerca da formação de professores, fazemos uma breve apresentação dos aspectos legais relacionados à atuação docente. Realizamos a discussão dos princípios de uma educação emancipatória e humanizadora a partir dos conceitos trazidos por Paulo Freire, propondo a problematização a respeito da crise da autoridade docente. A partir da discussão, constatamos a necessidade de que, durante a formação inicial – e a continuada –, ocorra o debate das questões que envolvem a crise de autoridade docente e a busca de meios de sua superação, de modo que ultrapasse a formação técnica, proporcionando, desse modo, maior autonomia docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Emancipação. Humanização. Crise da autoridade docente. Políticas educacionais.

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Pioneiros, MS, Brasil. E-mail: ionescnogueira@gmail.com

** UFMS, Pioneiros, MS, Brasil. E-mail: prof.silvanabispo@outlook.com

O sonho pela humanização, cuja característica é sempre processo, é sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concreta, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim, uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz (FREIRE, 1992, p. 99).

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, a formação de professores tem sido o mote de muitos debates no cenário nacional. Recentemente, com as novas políticas governamentais, entre elas a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teve início nova discussão acerca das competências necessárias para o exercício da docência tendo em vista o alinhamento da prática docente. Não se pode negar que as mudanças e a incerteza que marcam a formação docente geram uma crise na autoridade docente, e dar conta de uma formação mais coerente com os princípios de uma educação humanizadora tem sido o desafio.

Dessa maneira, ao exercer a docência no curso de Pedagogia, propõe-se o olhar de duas pesquisadoras para o problema: “Como formar professores que sigam uma educação humanizadora?”. Percebemos, no exercício da docência, que muitas vezes esbarramos numa exigência de formação técnica baseada em competências para atender, de imediato, ao anseio do mercado de trabalho, ou seja, para atender a uma política de governo e não a uma política governamental. Convém esclarecer que ao usarmos o termo “política de governo” estamos nos referindo às mudanças aligeiradas, unilaterais e partidárias que o povo brasileiro tem sofrido ao longo dos anos, precisamente nos últimos. Percebemos, no cenário político e educacional em nível macro, a ausência de uma unidade, isto é, de um objetivo amplo e comum que vise a uma educação democrática, socialmente referenciada e laica – princípios estes previstos constitucionalmente.

Pois bem, em meio às mudanças, modismos, entre outros, temos clareza de que, como já dizia Paulo Freire, é preciso levar o aluno a *ser mais*. A partir dessa afirmativa, tecemos a crítica de que, se a formação docente estiver baseada apenas em questões técnicas, pouco do que se entende como uma educação emancipatória, libertadora e/ou humanizadora terá sido oferecido. Nesse sentido, nos parece importante realizar alguns questionamentos: Qual é a proposta de formação docente a partir da legislação brasileira? Para além dos aspectos técnicos, como deve ser a formação docente que realmente prepare o professor para exercer uma educação humanizadora? Em meio a tantas exigências no desempenho docente, estaria o professor passando por uma crise de autoridade?

Para responder a essas questões, organizamos o presente artigo em três momentos. No primeiro, trazemos algumas questões em parte discutidas em trabalho anterior¹ sobre a formação de professores contemplando aspectos legais. No segundo momento, a ênfase recai sobre a formação humanizadora dialogando especialmente com Freire (1981, 1992, 1997, 2011a, 2011b, 2013a, 2013b e

¹ O recorte aqui apresentado foi extraído do item 3.5 (p. 122-128) e incorporado a novas reflexões para contemplar a discussão do presente artigo. A tese é de autoria de Silvana Alves da Silva Bispo, foi orientada pela Profa. Dra. Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos e tem como título *Educação humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

outros). No terceiro momento refletimos acerca da crise da autoridade docente com ênfase em Theodor Adorno (2008a, 2008b) e, na sequência, as considerações finais, nas quais buscamos responder às questões levantadas nesta introdução.

Dessa maneira, este artigo tem como objetivo discutir a formação de professores defendendo uma perspectiva emancipatória e humanizadora. Nesse sentido, faz-se uma breve apresentação dos aspectos legais relacionados à atuação docente. Realiza-se uma discussão sobre os princípios de uma educação emancipatória e humanizadora, a partir dos conceitos trazidos por Paulo Freire, e propõe-se a problematização a respeito da crise da autoridade.

FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS LEGAIS

Ao pensarmos na formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 traduz os princípios que orientam a organização da escola brasileira. Em seu art. 3º, por exemplo, destaca-se:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

[...]

VII – valorização do profissional da educação escolar;

[...]

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;

XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (BRASIL, 1996).

Entre os vários expostos pela lei, elegemos os princípios na citação para mostrar que, na legislação, são explícitas não só a necessidade e importância do acesso à educação como também a garantia ao longo da vida, considerando, para tanto, o padrão de qualidade e a liberdade no processo de aprendizagem mediante o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, tudo isso respeitando a autonomia e a diversidade.

A LDB nº 9.394/1996 é enriquecida com novos artigos e incisos visando atender às necessidades do povo brasileiro no que se refere à educação porque dela advêm as mudanças em diferentes escalas e setores da sociedade, ou seja, a legislação atende a um projeto político e econômico, neste caso, o neoliberal. A Universidade, portanto, precisa formar profissionais competentes e críticos, capazes de promover o diálogo entre concepções teóricas e ler nas entrelinhas do discurso neoliberal de modo a ultrapassar o conhecimento empírico e espontaneísta para assegurar-se do conhecimento científico. No entanto,

É possível até que alguns dos cursos de formação do magistério venham sendo irresponsavelmente meros “caçaniques”. Isto é possível, mas não significa que

a prática educativa deva ser uma espécie de marquise sob a qual a gente espera a chuva passar. E para passar uma chuva numa marquise não necessitamos de formação. A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. [...] Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE, 1997, p. 32).

Esse fragmento foi extraído do livro *Professora sim, tia não* (1997), no qual Freire discute a formação docente, chamando a atenção para a necessidade da formação permanente e do exercício da profissionalidade. Fica clara a preocupação do teórico com a seriedade e importância da docência. Corroborar essa discussão a afirmativa de que,

No ensino superior espera-se que os alunos aprendam a aprender; adquirindo, portanto, uma autonomia intelectual capaz de suprir suas futuras constantes necessidades de atualização profissional. Espera-se, ainda, que sejam capazes de acessar criticamente o conhecimento que a sociedade, cada vez mais lhes coloca à disposição. Que exerçam suas competências como indivíduos conscientes de seus papéis e possibilidades, interagindo com o mundo de modo a modificá-lo ao buscar novas alternativas, inovando e, principalmente, ao não sucumbir ao acomodamento e à sujeição, fazendo-se assim, agentes de sua própria trajetória (VASCONCELOS, 2009, p. 19-20).

Esse posicionamento exige, do professor recém-formado, um comprometimento com sua profissão e com os saberes necessários à prática. Consequentemente, requer um projeto de elaboração/reelaboração de um profissional que precisa estudar sempre. O movimento de reflexão sobre a prática é reivindicado por teóricos da formação docente. Libâneo (1998, p. 52) afirmava, ainda nos anos 1990, que o repensar das práticas implicaria a “busca de respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação a partir de um referencial crítico de qualidade de ensino”.

A esse respeito, Freire (2013a, p. 39) destaca um momento fundamental na formação de professores:

[...] o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Sacristán (2000) também ressalta a importância da reflexão sobre a prática. Para ele há sempre um diálogo do conhecimento pessoal com a ação, por isso considera inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do professor. Contudo, pontuamos que o movimento de ação-reflexão-ação não pode perder o caráter de objetividade.

A formação de professores é prevista na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Fundamental, LDB nº 9.394/1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima

para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Resolução dada pela lei nº 13.415, de 2017).

[...]

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017).

Na introdução desse texto, chamamos a atenção para as “políticas” que impactam a formação docente, como a BNCC. Trouxemos o parágrafo 8º para mostrar o quanto a formação docente é afetada pelos fatores externos que “ditam” os conteúdos a serem trabalhados com a finalidade de “moldar” os estudantes. No caso específico da BNCC, é importante frisar que não se trata de um currículo, mas sim de um

Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. [...] Trata-se de uma ferramenta que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola, considerando as particularidades metodológicas, sociais e regionais de cada instituição (BRASIL, 2018, p. 9).

O impacto não é só nos cursos de formação docente. Esse “conjunto de aprendizagens” materializa-se em conteúdos, competências e habilidades presentes nos livros didáticos e paradidáticos, ou seja, para o bem ou para o mal, tais mudanças têm impacto direto na ação docente.

É nítido um investimento e, conseqüentemente uma “corrida” por cursos de formação docente. Não se pode negar que a busca para atender à legislação LDB nº 9.394/1996, e, na sequência, ao Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9/1/2001 – abriu espaço para uma ascensão significativa aos cursos a distância, uma vez que se caminhava para a erradicação de professores leigos. Devido a isso, percebe-se que, em números, houve uma ampliação de professores “diplomados”, entretanto os mecanismos de avaliação interna e externa não apontaram um crescimento vertiginoso no que se refere à aprendizagem na Educação Básica.

É inegável que as crianças estão ingressando na escola, como é inegável que a qualidade tão esperada ainda não se efetivou; e mais, não se efetivou para a parcela mais significativa da sociedade: a popular. Encontramos, no PNE de 2001, uma afirmação que evidencia bem o quadro a que nos referimos no tempo presente:

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. [...] Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no

campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais (BRASIL, 2001, p. 6, grifo nosso).

O documento já denunciava a má qualidade do ensino, e, na mesma esteira, apontava situações que dificultam o trabalho do professor, entre as quais: 1. a realidade das escolas – salas de aulas lotadas, mobiliário em más condições de conservação, sem ventilação adequada e outros; 2. os baixos salários – a luta pela remuneração decente do professor é histórica, e, nesse quesito, a desigualdade entre os estados e municípios era e ainda é bem expressiva.

Dentre as incumbências previstas no art. 12º da LDB nº 9.394/1996 para os estabelecimentos de ensino, destacamos os incisos V, “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”, e VI, “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”.

Já para os docentes, destacamos três dentre as definidas no artigo 13 da mesma lei:

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

[...]

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

Ao ler a legislação pertinente à formação docente, temos a impressão de que ela vai ao encontro da almejada educação humanizadora e de uma formação integral. Entretanto, as décadas de docência nos levam a afirmar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os pressupostos “legais” se corporifiquem nos cursos de formação docente e, conseqüentemente, nas salas de aula brasileiras. Em relação ao conceito de docência, no Art. 2º, parágrafo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica,

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 3).

Os textos das leis, a exemplo do citado acima, relacionadas ao tema em pauta parecem apresentar ideias voltadas para uma formação que ultrapasse as questões formais. Porém, o momento de aplicação dessa legislação, ou seja, as políticas de formação têm estado cada vez mais voltadas para as exigências desumanizadoras e massificantes, buscando atender às exigências do mercado e demonstrando cada vez menos preocupação com as pessoas envolvidas na questão.

De acordo com Souza (2012), o posicionamento oficial presente na legislação já valorizava a profissão docente e de formação dos profissionais da educação desde os anos 1990, que, porém, servia para dissimular a real intenção de atender aos interesses propostos por organismos internacionais.

Apesar de estarmos em fase de implantação de uma nova política nacional de formação de professores (Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020), que não será discutida neste artigo por fugir aos objetivos aqui propostos, as implicações de políticas anteriores e do neoliberalismo crescente instaurando-se nas políticas educacionais de um modo geral – mas especificamente na de formação de professores – estão presentes nas práticas atuais.

Nesse sentido, abre-se a possibilidade para uma série de práticas voltadas para a formação de professores e que se intensificaram nos últimos tempos. Na formação inicial, é cada vez maior o número de cursos de licenciatura oferecidos na modalidade EaD, algumas vezes de qualidade duvidosa. Tal situação traz em si mais um aspecto de desvalorização do papel docente e lança dúvida sobre a real importância da profissão, dando a impressão de que qualquer um pode realizar esse trabalho, uma vez que as exigências de sua formação inicial estão cada vez mais flexíveis (existem cursos EaD anunciando oferta de diplomas de segunda graduação em seis meses)².

Contudo, é possível perceber a existência de formações continuadas aligeiradas que cumpram apenas o papel de, numericamente, indicar que aconteceram para atender exigências legais, porém, as reais necessidades da educação e dos profissionais ali atendidos nem sempre são consideradas.

Levando em consideração as questões mencionadas, é proposta uma discussão crítica a respeito da formação docente e de uma educação democrática e libertadora que considere o potencial dos seres humanos e não suas limitações, que considere a criatividade e não o cerceamento de ideias.

FORMAÇÃO DOCENTE HUMANIZADORA: PRINCÍPIOS FREIREANOS

Iniciamos este tópico realizando uma breve análise do livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, último livro escrito por Paulo Freire. Na obra, o autor destacou 27 saberes indispensáveis a todo professor, distribuídos em três grandes eixos³: “Prática docente: primeiras aproximações”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”. Freire destaca a necessidade de que o professor, “[...] assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar a possibilidade para sua criação ou a sua construção” (FREIRE, 2013a, p. 24).

2 Conforme informações disponíveis em <https://www.ibraeducacional.com.br/cursos?filter=true&tipo=2>. Acesso em: 30 abr. 2022.

3 A divisão dos grandes eixos configura-se em forma de capítulos; em cada um deles, o autor apresenta 9 saberes. No 1º capítulo “Não há docência sem discência”: Ensinar exige rigorosidade metódica; Ensinar exige pesquisa; Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; Ensinar exige criticidade; Ensinar exige estética e ética; Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. No 2º capítulo “Ensinar não é transferir conhecimento”: Ensinar exige consciência do inacabamento; Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; Ensinar exige bom senso; Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; Ensinar exige apreensão da realidade; Ensinar exige alegria e esperança; Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; Ensinar exige curiosidade. No 3º terceiro e último capítulo, “Ensinar é uma especificidade humana”, constam: Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; Ensinar exige comprometimento; Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; Ensinar exige liberdade e autoridade; Ensinar exige tomada consciente de decisões; Ensinar exige saber escutar; Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; Ensinar exige querer bem aos educandos.

Consideramos que os saberes freireanos, tão bem explicados no livro citado anteriormente, estão intimamente ligados a uma formação e educação libertadoras. Podemos dizer que Freire, prevendo o pouco tempo de vida que lhe restava, reuniu em uma obra o que ele considerava de mais importante, o essencial para todo professor progressista. De acordo com Edna Castro de Oliveira – prefaciadora do livro citado –, em entrevista concedida no ano de 2016, Freire

[...] reuniu em um livro todos os princípios amplamente discutidos em outras obras, por isso, pode ser considerado como um guia para todo professor desde a Educação Infantil até a pós-graduação, em razão dos conteúdos obrigatórios para a formação docente. Os conteúdos contemplados no livro Pedagogia da Autonomia [...] motivam a discussão e reflexão sobre a prática docente progressista que, de forma humanizadora e crítica, podem contribuir para uma sociedade mais democrática e menos excludente (MARINO FILHO; SOUZA; BISPO, 2016, p. 57).

Podemos assegurar que a leitura do livro altera o modo de pensar e exercer a docência. Tais saberes

[...] apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura contra todas as práticas de desumanização. Para tal, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-se da sabedoria exercitados permanentemente podem nos ajudar a fazer necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização (OLIVEIRA in FREIRE, 2013a, p. 13).

Por isso, a necessidade de nos mantermos vigilantes e nos mostrarmos contrários a todas as formas de dominação, discriminação e cerceamento de ideias, que, muitas vezes, se apresentam nas roupagens das políticas de governo. Freire não se prendeu às políticas de governo, ao modo da educação bancária, mas acreditou e agiu pela vertente libertadora. Convém, nessa discussão, apresentar os dois polos divergentes de educação: uma é bancária e a outra é a libertadora. Começemos pela educação bancária

Ainda sobre o escopo da sociedade opressora, a educação bancária mantém e estimula a contradição entre educador e educando. Segundo tal concepção, Freire destaca que “educação é uma doação dos que se julgam sábios para os que julgam nada saber” e continua a citar dez pontos principais:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que nada sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os que são pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os que são disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;

- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2011b, p. 82-83).

O objetivo da educação bancária é a formação de indivíduos dóceis, acríticos e que se acomodam e se ajustam ao que lhes é imposto. A capacidade de criação dos alunos é anulada, por isso não há o processo de humanização. Há que se considerar que,

[...] quando se falam em processos humanizadores, temos que levar em conta esse agir sobre o mundo e transformá-lo. Portanto, deveria ser assegurado a todo ser humano os recursos para que pudessem agir sobre o mundo, transformando-o e a si mesmo, a ponto de ter o domínio da produção de sua vida, com autonomia (MARINO FILHO; SOUZA; BISPO, 2016, p. 62).

O poder criador dos alunos está presente na educação humanizadora, assim como a comunicação que dá sentido à vida humana; e, por acreditarmos no ideal freireano de uma sociedade justa, democrática, é que, como formadores de professores, temos uma tarefa: colocar em prática uma formação docente humanizadora. Isso mesmo! Fácil? Com certeza não é, mas o resultado é sempre positivo.

Já se passaram mais de duas décadas da partida física de Freire, eleito patrono da Educação Brasileira, mas seu ideal continua vivo, atual. Trabalhar numa perspectiva de educação humanizadora significa colocar o aprendiz como protagonista, dar-lhe voz e agir sempre pensando no seu potencial. Freire, no livro *Educação e mudança*, explicita o papel dos homens e mulheres e sua conscientização em busca da transformação social, econômica e política; para isso ele enfatiza que “[...] o trabalhador social, como homem, tem que fazer uma opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu *ser mais*, ou fica a favor da permanência” (FREIRE, 2011a, p. 26, grifo nosso).

O educador e filósofo brasileiro sempre acreditou na capacidade do ser humano de *ser mais*. “Esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2011b, p. 105, grifo nosso).

Freire tanto acreditou que buscou, de todas as formas possíveis, promover meios para tirar a população, em especial da camada popular, da situação de opressão. E fez isso por meio da educação libertadora, emancipatória, humanizadora. Homens e mulheres antes apáticos e alheios às questões sociais, políticas e econômicas, por meio da educação, mudaram seus modos de pensar e, conseqüentemente, de agir. Assim, por meio do diálogo e mediatizadas pela cultura, as pessoas são capazes de se relacionar *no mundo e com o mundo*. Freire defende um diálogo em que a amorosidade esteja presente, pelo “[...] respeito ao diferente e admiração pela diversidade e crença na horizontalidade das relações entre as pessoas como sujeito da história para a construção de um mundo verdadeiramente democrático” (FREIRE, 2013b, p. 13)

A prática educativa humanizadora,

[...] pressupõe ação coletiva pela qual todos busquem um objetivo comum. Entretanto, estamos marcados por uma lógica capitalista; conseqüentemente, individualista, o que explica a dificuldade de agir coletivamente. Exemplo disso é o que observamos no cenário educacional anos a fio, em que, em curto espaço de tempo, devido às mudanças na política governamental, inúmeros programas são lançados, cada qual com sua especificidade, e que ditam a forma de como desenvolver o currículo prescrito nas instituições educativas. Tais programas, sem uma unidade metodológica, tendem a embarçar a prática educativa e isso se reflete diretamente na aprendizagem e desenvolvimento dos educandos (MARINO FILHO; BISPO; SOUZA, 2016, p. 13).

Essa perspectiva vem ao encontro da reflexão de que muitas vezes faltam, tanto na legislação como nas políticas governamentais, uma unidade e objetivos comuns coerentes com os princípios de uma educação libertadora e humanizadora. Decorrente disso, o professor se vê cada vez mais cercado de imposições e desgastes, para os quais nem sempre está preparado. Aliado a isso, a forma como a sociedade o enxerga traz consigo um grau de cobrança que gera uma crise. No próximo tópico, então, discutiremos a crise de autoridade docente sob a visão de Theodor Adorno.

A CRISE DA AUTORIDADE DOCENTE

Quando se pensa na formação inicial e continuada de professores, é preciso levar em consideração as novas exigências da sociedade à profissão docente e à instituição escolar. Pode-se perceber que exatamente por encontrar grandes dificuldades em lidar com os problemas da atualidade que adentram a escola e a sala de aula, os educadores têm passado por um forte momento de crise.

De acordo com Arendt (2011, p. 239), embora a qualificação seja importante, não é ela que garante a autoridade, pois “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”. Para a autora, a crise educacional está vinculada à crise da autoridade na sociedade industrial moderna. Nesse contexto, a educação não se manteve acima das contingências políticas, sociais e econômicas, mas foi fortemente influenciada por elas. O sistema educacional absorveu e foi modificado por mudanças nas esferas política e social.

O conceito de autoridade no pensamento político sofreu alterações com a democratização do sistema. Arendt (2011) acredita que essa democratização também atingiu a escola, e, assim, tornou-se absurda a imposição da vontade de uma pessoa livre sobre outra. Como a filósofa observa, a perda da autoridade que se iniciou na esfera política terminou por afetar a esfera privada. Como consequência, a autoridade foi contestada não só na vida pública, mas também na família e na escola. “Quanto maior a desconfiança face à autoridade na esfera pública, mais aumenta, naturalmente, a probabilidade de que a esfera privada não permaneça incólume” (ARENDR, 2011, p. 240).

A respeito dessa crise da autoridade docente, é possível buscar amparo nos escritos do frankfurtiano Theodor Adorno na tentativa de compreendermos o fenômeno. Adorno (2008a) se propõe a traçar algumas considerações sobre a dimensão do que ele chama de aversão em relação à profissão do professor; nesse

intento, relata que, ao se formarem, muitos universitários, futuros professores, veem sua profissão como algo imposto a que terão que se curvar por lhes faltar alternativas. Entre as razões desse sentimento, ele enumera como as principais a antipatia em relação ao que se encontra regulamentado, ao que se encontra disposto para a escola regulamentada, bem como as motivações materiais, ou seja, o fato de o magistério ser relacionado como profissão de baixos ganhos.

Para o autor, ao compararmos o magistério a outras profissões acadêmicas, “pelo prisma social o magistério transmite um clima de falta de seriedade” (ADORNO, 2008a, p. 99). Na percepção vigente, o professor é visto como alguém socialmente incapaz, e, nesse sentido, é desvalorizado como profissional, diminuído à figura de quem escolheu sua profissão por falta de opções. Embora o texto tenha sido escrito por Adorno na Alemanha em 1965, parece algo bem real para o Brasil do século XXI. Basta procurarmos jovens egressos do Ensino Médio, principalmente os provenientes de escolas particulares, para verificar o baixo número, quicá inexistente, de pessoas que pretendem cursar Pedagogia ou mesmo uma outra licenciatura. As próprias famílias já não incentivam mais seus filhos a procurarem essa profissão; e nas classes média e alta, aqueles que desejam seguir esse caminho encontram séria oposição.

Essa aversão muitas vezes é demonstrada pelas pessoas ao se depararem com um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental ou pedagogo. A sociedade, de um modo geral, tem rejeitado essa profissão, e uma questão muito importante a ser respondida por aqueles que se preocupam com o futuro da educação e dos educadores seria: como reverter essa situação?

Adorno (2008a) procura raízes históricas para explicar o menosprezo de que o professor é alvo e chega à Idade Média e início do Renascimento. Existem antigas referências relacionando professores a escravos. O intelecto, em determinado momento, encontrava-se separado da força física e era considerado de menor valor. Para o autor, esse passado distante na história ressurgiu permanentemente. O menosprezo existente pelos professores, pelo menos na Alemanha, poderia ser caracterizado como o ressentimento do guerreiro que acaba se impondo ao conjunto da população pela via de um mecanismo interminável de identificações.

O autor aponta a ambiguidade de sentimentos: de um lado, o respeito pela independência de espírito, e, de outro, o menosprezo por aquele que, ao não portar armas, não tem como se defender diante da força física. “Movidos por rancor, os analfabetos consideram como sendo inferiores todas as pessoas estudadas que se apresentam dotadas de alguma autoridade, desde que não sejam providas de alta posição social ou do exercício de poder” (ADORNO, 2008a, p. 102).

Adorno (2008a), então, traz à tona a razão pela qual esse tabu arcaico atingiu os professores e não outros profissionais intelectuais, como os juristas e médicos: para ele, isso acontece porque essas outras profissões podem ser consideradas “livres”. Subordinam-se à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público; e por causa dessa liberdade, gozam de maior prestígio” (ADORNO, 2008a, p. 103).

O estudioso ainda nos mostra que os professores também não são levados a sério por exercerem poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, isto é, em sua maioria, crianças, enquanto os juizes e funcionários administrativos têm certo poder real delegado. A propriedade dos professores é desprezada por ser considerada como um “quase” poder, pois não diz respeito a pessoas que decidam

sobre as próprias vidas. E ainda assim, são vistos como “tiranos da escola”, embora seu despotismo não vá além de controlar a vida da criança naquele período em que está sob seus cuidados.

O filósofo acrescenta que o professor é visto como alguém que deve ser considerado suspeito em suas ideias por representar um ser “fora da realidade”. O problema é que os professores são agentes de um processo civilizatório que é orientado para um nivelamento.

Ele pretende eliminar nos alunos aquela natureza disforme que retorna como natureza oprimida nas idiossincrasias, nos maneirismos de linguagem, nos sintomas de estarecimento, nos constrangimentos e nas inabilidades dos mestres (ADORNO, 2008a, p. 110).

Para o autor, as resistências das crianças e jovens foram, de certo modo, transmitidas pelos pais. Porém, muitas têm como base estereótipos herdados, outras, a situação objetiva do professor. A imagem de professor existente no imaginário não seria a de uma pessoa normal e verdadeira. A isso se soma um momento social que reúne fortes tensões: aquele momento em que a criança é retirada da proteção dos pais e dos professores da educação infantil para adentrarem no verdadeiro mundo da escola. Para Adorno, além do trauma, é nessa época que as crianças experimentam, pela primeira vez na sociedade, aquilo que conhecerão como alienação. “Para o desenvolvimento dos homens a escola constitui quase o estereótipo da própria alienação social” (ADORNO, 2008a, p. 112). Justamente o que é agente dessa alienação é a autoridade do professor e a resposta que é dada por parte dos alunos é a apreensão negativa de sua imagem.

Há, no entanto, de se considerar que os professores têm tanta dificuldade em acertar porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo e o plano afetivo social. Possível em outras profissões, essa separação é praticamente impossível no magistério, pois seu trabalho se realiza sob a forma de uma relação imediata, de um dar e receber, que ficará prejudicada se tiver em mente o alcance de seus objetivos imediatos. Adorno (2008a) acredita que a solução para esse problema específico estaria em uma mudança no comportamento dos professores. Ele propõe que realmente ocorram conscientização e aprendizado psicanalítico para o magistério. O professor não deve sufocar suas reações afetivas, mas, sim, demonstrá-las, deixando claro que é um indivíduo como todos os outros, passível de erros e dificuldades.

No fim de seu texto, Adorno (2008a) propõe algumas possíveis respostas ao problema dos tabus acerca do magistério. Em primeiro lugar, sugere um esclarecimento a respeito das questões levantadas. Esclarecimento aos próprios professores, aos pais e, na medida do possível, aos alunos. Em seguida, propõe eliminar quaisquer limitações e obstáculos que deem suporte aos tabus. Num terceiro ponto, o autor sugere que, ainda na fase de formação de professores, tais pontos nevrálgicos sejam tratados e que não se opte por reforçar os tabus vigentes, como na realidade tem acontecido.

A formação profissional seria, para o autor, uma das maneiras de se tratar as deformações existentes na profissão. Afastar por completo dos professores as condutas autoritárias é um ponto importante para ele, principalmente no caso dos que já atuam. As escolas e seus gestores também teriam de estar cientes da necessidade que o professor tem de possuir liberdade intelectual, e que, em vez de impedir seu trabalho científico, ele seja incentivado.

Para o autor, não se deve esquecer que a chave para a transformação decisiva das situações vividas, na atualidade, encontra-se na sociedade e em sua relação com a escola. O retrocesso da humanidade à barbárie vivenciada no holocausto revelou o fracasso de todas as configurações para as quais vale a escola. Porém, enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola não tem condições de resistir. É importante tratá-la individualmente, pois a desbarbarização da humanidade é pressuposto imediato para a sobrevivência. Para Adorno, esse deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades e, para isso, é importante libertar-se dos tabus, uma vez que é justamente sob sua pressão que se reproduz a barbárie.

Tendo em mente que por barbárie ele se refere ao preconceito delirante, à opressão, ao genocídio e à tortura, é preciso contrapor-se de maneira contundente a ela, principalmente na escola. Por isso, o autor considera que uma de suas funções seja a de conscientizar a sociedade do pesado legado de representações que carrega consigo.

Assim, para Adorno (2008b), “desbarbarizar” tornou-se a questão mais urgente da educação na atualidade, pois “barbárie” seria o nome dado a uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, um impulso de destruição que leva as pessoas a cometerem certos tipos de violência, apesar de a civilização encontrar-se no mais alto nível de desenvolvimento tecnológico. Mesmo com todo o desenvolvimento alcançado na atualidade, as pessoas encontram-se atrasadas de um modo descompassado em relação à sua própria civilização. Portanto, superá-la é uma questão decisiva para a sobrevivência da humanidade, sendo possível alcançar esse objetivo somente por meio da educação.

Adorno acredita que a educação só tem valor se dirigida à autorreflexão crítica. Segundo ele, é necessário que seja evitada uma heteronomia, ou seja, um estado de dependência aos mandamentos e normas que não sejam provenientes da própria razão do indivíduo. Desse modo, critica a educação como simples modelagem de pessoas baseadas no seu exterior, e defende que não deve ser encarada como mera transmissão de conhecimentos. Contrapõe-se, no entanto, quando diz que se deve buscar a produção de uma “consciência verdadeira”, o que se torna também uma exigência política, dado que “uma democracia com o dever de não apenas funcionar... mas operar conforme seu conceito... demanda pessoas emancipadas”. É nítido, para Adorno, que o fato de uma pessoa ser emancipada significa que ela seja conscientizada e preparada para agir racionalmente (ADORNO, 2008b, p. 141).

De acordo com o autor, existe um estreito vínculo entre o conceito de racionalidade e de consciência, que não diz respeito apenas ao conceito de “capacidade formal de pensar”, mas ao de pensar em relação à realidade. Esse sentido mais profundo de “consciência” ou “faculdade de pensar” corresponde literalmente à capacidade de construir experiências. Apenas por meio da conscientização pode-se chegar a uma situação que não seja somente controlada pela emoção ou por sentimentos, mas pela razão. Porém, para que isso aconteça é necessário que o problema seja visto como real e existente para que então possa ser tratado.

Adorno (2008b) nos mostra, porém, que se pretendemos levar alguém à conscientização é necessário nós mesmos sermos conscientes, levantando, desse modo, a questão de que os professores precisam refletir sobre si mesmos, sua profissão e suas implicações políticas e sociais para que então possam levar seus alunos à reflexão.

Na percepção de Aquino (2000, p. 196), a escola não pode permanecer alheia às exigências que os tempos atuais têm-lhe imposto. Mesmo sabendo que essa exigência não pode ser feita somente aos educadores, uma vez que sozinhos jamais poderão solucionar o problema, ele indica a necessidade de envolvimento desses profissionais na busca por respostas. Diante das dificuldades que surgem, os educadores não podem se calar e agir como se nada estivesse acontecendo, “as demandas sociais têm exigido respostas cada vez mais complexas e abrangentes por parte dos educadores”. Embora o autor nos demonstre que essa resposta pode não vir necessariamente de imediato, ela deve ser dada e, para tanto, as escolas e os educadores precisam se preparar.

A dificuldade dos professores em enfrentar os problemas que se apresentam em seu cotidiano pode ser consequência de um enorme distanciamento existente entre o ensino institucionalizado, ministrado nas universidades, e a realidade das relações humanas presentes no cotidiano.

É nesse momento que se faz ainda mais importante o investimento em uma formação docente que seja libertadora e humanizadora, para que essa forma de educação possa, enfim, tornar-se uma realidade nas escolas e ambientes educativos. Valorizar o professor, seus conhecimentos e seu comprometimento com a educação podem fazer muita diferença diante das crises e situações pelas quais esse profissional tem passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve o objetivo de proporcionar a discussão a respeito da formação docente defendendo uma perspectiva emancipadora e humanizadora. Para tanto, foram apresentados aspectos legais que embasam a formação docente no Brasil e discutidos os princípios de uma educação emancipatória e humanizadora, além de ser feita a problematização de indícios que nos levam a compreender a existência de uma crise na autoridade docente.

Foi possível compreender que, embora a legislação pareça atender às exigências de uma formação emancipadora, as brechas deixadas por seu texto dão margem às políticas de formação de professores que não fluem no mesmo sentido, possibilitando atuações de maneira a atender aos interesses mercadológicos e do neoliberalismo crescente e presente na política brasileira.

A partir dos escritos de Freire foi possível compreender a importância e necessidade de uma formação humanizadora, se quisermos ter profissionais que atuem no sentido de proporcionar uma educação também humanizadora. A situação pode ser agravada ao percebermos que, além de todas as dificuldades impostas ao professor nos dias atuais, a profissão docente tem sido alvo de uma crise que demanda ainda mais energia – para a qual, no caso, governos e autoridades não têm proposto ações que se mostrem eficazes.

Os tabus acerca do magistério, apresentados por Theodor Adorno (2008a) há mais de 50 anos, continuam presentes na sociedade e sua proposta para superação desses tabus precisa ser posta em prática nos cursos de formação de professores e nas escolas. Tal proposta inclui esclarecimento dos professores e da sociedade como um todo sobre essas questões.

Por conseguinte, para a promoção de uma educação humanizadora, é preciso a promoção de reflexão a respeito da barbárie em que a própria escola, enquanto instituição social, está inserida. É necessária uma constante conscientização

de educadores sobre a importância de uma educação contrária à barbárie, e não a simples preocupação com transmissão de conteúdos.

É preciso, portanto, ter clareza sobre o fato de que somente será possível promover uma educação emancipadora e humanizadora a partir do momento em que os próprios educadores se sentirem autônomos em seu pensamento e em suas ações. Quando compreenderem a importância de seu trabalho também para a formação de consciências – para isso, os cursos de formação inicial e continuada têm papel de grande importância.

É preciso, então, buscar uma formação docente capaz de vencer o que Freire (1981) denomina caráter dominador e desumanizante, voltado para a atuação docente como mera transmissão de conhecimentos, presente na sociedade atual, e abrir caminhos para a educação humanizadora, que tem como linha mestra de trabalho o ato de conhecer. Essas tarefas são apresentadas por ele como “radicalmente opostas” e que “incidem sobre a relação consciência-mundo”. Nesse sentido, é cada vez mais importante tornar os procedimentos pensados para os cursos de formação docente, sejam eles iniciais, sejam de formação continuada, constantes momentos de diálogo e reflexão.

TEACHER EDUCATION AND THE CRISIS OF TEACHING AUTHORITY: HUMANIZING EDUCATION AS A VIABLE ALTERNATIVE

Abstract: This article aims to discuss teacher training defending an emancipatory and humanizing perspective. Through a bibliographic review based mainly on Freire’s writings, Adorno and the legislation on teacher training, it makes a brief presentation of the legal aspects related to teacher training. It carries out the discussion of the principles of an emancipatory and humanizing education from the concepts brought by Paulo Freire and proposes the problematization regarding the crisis of teaching authority. From the discussion, it is clear that during initial training – and also continuing education – the questioning of issues involving the crisis of teaching authority and the search for means of overcoming it occurs, so that it goes beyond technical training, thus providing greater teaching autonomy.

Keywords: Teacher education. Emancipation. Humanization. Crisis of teaching authority. Educational policies.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. Tabus acerca do magistério. In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a.

ADORNO, T. Educação – para quê? In: ADORNO, T. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

- BISPO, S. A. D. S. *Educação Humanizadora e dificuldades de aprendizagem: o que nos revelam os discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?* 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Darcy Ribeiro), n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, Senado, 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: jun. 2015.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: out. 2015.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília/DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Unesp, 2013b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez, 1998.
- MARINO FILHO, A.; SOUZA, R. A. M.; BISPO, S. A. Autonomia e prática educativa: notas de reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire. In: VASCONCELOS, M. L. M. Carvalho; BRITO, R. P. de. (org.). *Paulo Freire em tempo presente*. São Paulo: Terracota Editora, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, V. L. Olhando para a formação de professores: entrevedo a natureza política da natureza humana. In: NOGUEIRA, I. da S. C.; SANTOS, V. L. F. dos (orgs.). *Políticas públicas para a educação no Brasil: infância, conselhos de educação e formação de professores*. Curitiba: CRV, 2012.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. Docência: discurso e ação. In: VASCONCELOS, M. M. C.; PEREIRA, H. B. C. (org.). *Linguagens na sala de aula do Ensino Superior*. Niterói: Intertexto, 2009.