

PROFISSÃO PROFESSOR: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

THE TEACHING PROFESSION: THE CHALLENGES OF TEACHER TRAINING

Maura de Oliveira Lima de Freitas¹

Lizandro Poletto²

Resumo

Este artigo aborda os desafios e perspectivas da formação e valorização dos professores na educação básica, considerando as influências das políticas educacionais, das diretrizes curriculares e do contexto neoliberal. A partir de uma revisão bibliográfica, discute-se a epistemologia das práxis na formação docente, destacando a necessidade de uma abordagem crítico-emancipadora que integra teoria e prática. Além disso, são analisadas as contradições e pressões enfrentadas pelos professores na sociedade contemporânea, enfatizando a importância da ética e da valorização profissional para a promoção de uma educação de qualidade. O objetivo deste trabalho é promover um debate sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, das dinâmicas interprofissionais e dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores, considerando as influências sociais, culturais e econômicas que influenciam uma determinada abordagem pedagógica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Políticas Educacionais; Práxis Educativa.

Abstract

This article addresses the challenges and perspectives of teacher training and appreciation in basic education, considering the influences of educational policies, curricular guidelines, and the neoliberal context. Based on a literature review, it discusses the epistemology of praxis in teacher training, highlighting the need for a critical-emancipatory approach that integrates theory and practice. Additionally, it analyzes the contradictions and pressures faced by teachers in contemporary society, emphasizing the importance of ethics and professional appreciation for promoting quality education. The objective of this work is to promote a debate on the training and appreciation of education professionals,

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Faculdade de Inhumas - UniMais - Centro Universitário Mais, com previsão de conclusão em 2026. Pós-graduação em Docência Universitária pela FACER (Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba). Pós-graduação em Educação Inclusiva pela FACER (Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba). Graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), concluída em 2002. Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaará. Experiência Profissional: Professora da Educação Básica com 29 anos de atuação na docência nas Redes Públicas Municipal e Estadual. <http://lattes.cnpq.br/2992759551744517>. ID Lattes: 2992759551744517. <https://orcid.org/0009-0008-8002-0963> E-mail: mauraoliveiralimaf@gmail.com

² Pós-Doutorado em Educação pela PUC Goiás; Doutorado em Ciências da Religião pela PUC Goiás; Mestrado em História pela UFPR; Licenciado em Pedagogia pela ULBRA-Canoas-RS; Bacharel em Administração-UNIFAN-Ap.de Goiânia-GO. Licenciado em Filosofia pela FBB-Salvador-BA. Licenciado em Teologia pela Pontifícia Universidade Lateranense de Roma-Itália. Bacharel em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Curitiba-PR. Bacharel em Filosofia pelo Studium São Basílio Magno -OSBM-Curitiba-PR. Bacharel em Direito pela Faculdade Alfredo Nasser - GO. Licenciado em Ciências Sociais pela ULBRA - Canoas - RS, Licenciado em Geografia pela FEAC - Faculdade de Educação Avançada do Noroeste Capixaba - FEAC- ES; Licenciado em Educação Física pela Faculdade Integrada de Brasília - DF . Licenciado em Biologia - Centro Universitário Faveni - SP; Licenciado em Letras - Centro Universitário Faveni -SP. Licenciado em Matemática - Faculdade IPEMIG- BH - MG; Licenciado em Artes Visuais – Faculdade IPEMIG -BH; Pós-Graduado em Direito Processual Penal - Universidade Cândido Mendes - SP; Pós-Graduado em Neuropsicopedagogia Clínica - Faveni - Venda Nova do Imigrante - ES; Pós-Graduado em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar-Faculdade Estadual de Educação e Letras de Paranaíba-Paranaíba-PR. Pós-Graduado em Psicopedagogia Institucional-Faculdades Curitiba-Curitiba-PR. Pós-Graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional-Faculdade Estadual de Educação e Letras de Paranaíba-Paranaíba-PR. Pós-Graduado em Educação Infantil. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico -UNIMAIS.

interprofessional dynamics, and the daily challenges faced by teachers, considering the social, cultural, and economic influences that shape a given pedagogical approach.

Keywords: Teacher Training; Educational Policies; Educational Praxis.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema de grande relevância e complexidade no contexto educacional contemporâneo. A profissão docente enfrenta inúmeros desafios que vão desde a formação inicial até as práticas pedagógicas diárias, passando pela necessidade de atualização constante e pela valorização profissional. A qualidade da educação depende diretamente da formação dos seus profissionais, que precisam estar preparados para lidar com as diversas demandas do processo ensino-aprendizagem e para atuar como agentes transformadores na sociedade.

Nas últimas décadas, as políticas educacionais têm influenciado significativamente a formação de professores, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essas diretrizes buscam estabelecer um padrão de qualidade na formação docente, alinhando-se às demandas contemporâneas e às necessidades do mercado de trabalho. No entanto, essas políticas muitas vezes geram tensões e contradições, ao tentar equilibrar a padronização necessária para garantir uma base comum de formação e a flexibilidade exigida pelas especificidades regionais e locais.

A epistemologia das práxis surge como uma abordagem fundamental na formação de professores, propondo a integração entre teoria e prática e buscando não apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de uma reflexão crítica e emancipadora. Essa perspectiva é essencial para capacitar os docentes a atuarem de maneira reflexiva e transformadora, promovendo uma educação que vá além da mera reprodução de conteúdo e que contribua para a formação integral dos estudantes.

Além das diretrizes curriculares e das abordagens epistemológicas, as políticas de formação de professores para a educação básica se configuram como um campo de disputas entre diferentes projetos que refletem visões divergentes sobre o papel da educação e dos educadores na sociedade. As políticas de caráter neoliberal, com ênfase na eficiência e produtividade, frequentemente entram em conflito com as propostas de uma educação crítica e emancipadora, criando um cenário de tensões que impacta diretamente a formação e a prática docente.

Nesse contexto, os desafios da formação de professores se intensificam, especialmente diante da precarização das condições de trabalho e da desvalorização da profissão. As políticas educacionais influenciadas por essa lógica tendem a promover uma formação rápida e de baixo custo, que não contempla a necessidade de um desenvolvimento integral e contínuo dos educadores. Isso resulta em desmotivação e desgaste profissional, comprometendo a qualidade da educação e a efetividade das práticas pedagógicas.

A profissão docente na sociedade contemporânea é marcada por contradições que refletem as pressões das políticas educacionais e as expectativas sociais. Os professores são vistos como figuras centrais na promoção de uma educação de qualidade, mas enfrentam condições de trabalho adversas e uma constante desvalorização. A ética na prática docente, a formação continuada e a valorização profissional são temas centrais para superar esses desafios e promover uma educação capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo promover um debate sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, das dinâmicas interprofissionais e dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores, considerando as influências sociais, culturais e econômicas que moldam as práticas pedagógicas.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (DCN) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENSÕES E PERSPECTIVAS

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019 introduziram uma série de mudanças significativas na formação de professores, gerando tensões e novas perspectivas para o curso de Pedagogia. Segundo Portelinha (2021), essas mudanças visam alinhar a formação docente às demandas contemporâneas, mas também revelam contradições inerentes às políticas educacionais.

As DCNs de 2019, por exemplo, destacam a necessidade de integrar a formação dos professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo uma base comum de competências e conhecimentos essenciais para a prática docente. A introdução da BNCC na formação de professores é vista por alguns críticos como uma forma de padronização que pode limitar a autonomia

pedagógica e a capacidade dos professores de adaptar o ensino às necessidades locais e contextuais dos estudantes (Portelinha, 2021).

A implementação da BNCC e a padronização da formação docente trazem à tona questões sobre a autonomia e a criatividade dos professores. Cintra e Costa (2020) argumentam que, apesar das DCNs de 2019 utilizarem uma linguagem que parece promover uma perspectiva crítica e emancipadora, na prática, elas reforçam uma lógica capitalista que prioriza competências práticas e utilitárias em detrimento de uma formação mais ampla e reflexiva.

Essa contradição reflete-se na tensão entre a necessidade de uma formação técnica eficiente e a busca por uma educação que também promova a emancipação e a justiça social. Essa padronização pode ser vista como uma tentativa de assegurar uma qualidade mínima de formação em todo o país. No entanto, ao centralizar e normatizar a formação docente, corre-se o risco de ignorar as especificidades regionais e as diversas realidades escolares brasileiras, o que pode gerar um distanciamento entre as políticas educacionais e a prática cotidiana nas escolas (Cintra & Costa, 2020).

Portelinha (2021) destaca que as DCNs de 2019 trazem consigo a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que busca garantir que todos os futuros professores possuam um conjunto de competências gerais definidas pela BNCC. Essa padronização pode ser vista como uma tentativa de assegurar uma qualidade mínima de formação em todo o país.

No entanto, ao centralizar e normatizar a formação docente, corre-se o risco de ignorar as especificidades regionais e as diversas realidades escolares brasileiras, o que pode gerar um distanciamento entre as políticas educacionais e a prática cotidiana nas escolas (Portelinha, 2021).

Além disso, Ceschini et al. (2022) apontam que as DCNs de 2019 reforçam a necessidade de uma articulação entre teoria e prática, enfatizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, essa articulação muitas vezes se dá de forma superficial, sem um verdadeiro comprometimento com uma práxis transformadora.

Os autores argumentam que a formação de professores deve ir além da mera aplicação de competências e habilidades práticas, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática docente e seu impacto na transformação social. Isso implica uma formação contínua e dinâmica, onde os professores estão sempre aprendendo e se

adaptando às novas realidades educativas, em um processo que deve ser constante e significativo para a melhoria da prática pedagógica (Ceschini et al., 2022).

A discussão sobre as DCNs de 2019 também envolve a questão da valorização profissional dos professores. Segundo Portelinha (2021), as novas diretrizes reconhecem a importância da formação continuada e da atualização permanente dos docentes, mas ainda enfrentam desafios significativos para garantir condições adequadas de trabalho e desenvolvimento profissional. A precarização da carreira docente e a falta de incentivos para a formação continuada são obstáculos que precisam ser superados para que as DCNs possam realmente contribuir para a valorização dos professores e a melhoria da qualidade da educação. A falta de recursos e de políticas de apoio ao desenvolvimento profissional contínuo dos docentes pode resultar em uma formação inadequada e insuficiente para enfrentar os desafios da prática educativa (Portelinha, 2021).

Além das questões práticas e pedagógicas, é importante considerar o impacto social e econômico das DCNs na formação de professores. A implementação das diretrizes curriculares envolve não apenas a adaptação dos currículos dos cursos de Pedagogia, mas também mudanças na estrutura das instituições de ensino superior e nos programas de formação continuada. Esse processo requer investimentos significativos e um compromisso das autoridades educacionais em garantir a qualidade da formação docente em todo o país. No entanto, a realidade mostra que muitas instituições enfrentam dificuldades financeiras e estruturais que comprometem a efetividade da implementação das DCNs (Portelinha, 2021).

Portanto, as DCNs de 2019 representam um esforço para alinhar a formação de professores às demandas contemporâneas e aos objetivos da BNCC, mas também geram tensões e desafios significativos. A necessidade de uma formação técnica eficiente deve ser equilibrada com a promoção de uma educação emancipadora e socialmente justa. Para que isso aconteça, é fundamental que as políticas educacionais sejam capazes de dialogar com as realidades locais e promover a valorização e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação. Assim, a formação de professores pode se tornar um verdadeiro motor de transformação social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática (Portelinha, 2021).

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA

A epistemologia da práxis na formação de professores surge como uma abordagem que visa promover uma perspectiva crítico-emancipadora no processo educativo. Segundo Silva (2017), a epistemologia da práxis, enquanto teoria do conhecimento, deve articular a formação dos professores com as práticas cotidianas, históricas e sociais do trabalho docente. Isso implica entender a práxis não apenas como a execução de técnicas pedagógicas, mas como uma atividade reflexiva e transformadora que visa à emancipação humana. Esta abordagem destaca-se por ir além da mera aplicação de conhecimentos práticos, integrando uma análise crítica das condições sociais e históricas em que a educação ocorre, promovendo assim uma formação que capacite os professores a serem agentes de mudança social.

Noronha (2010) reforça essa ideia ao destacar que a práxis educativa transformadora demanda que os professores sejam formados para questionar as condições sociais e políticas que influenciam a educação. A formação docente, portanto, deve incorporar uma análise crítica das relações de poder e das estruturas sociais que moldam o ambiente escolar. Ao considerar a prática educativa como um ato político, torna-se fundamental que os educadores compreendam a profundidade e a complexidade das dinâmicas sociais que influenciam a educação. A prática educativa, nesse sentido, torna-se um ato político que busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também transformar a realidade social dos educandos.

A crítica às políticas educacionais vigentes é central na perspectiva crítico-emancipadora. Silva e Cruz (2021) argumentam que as reformas educacionais muitas vezes promovem uma visão tecnicista da formação de professores, focando em competências práticas e imediatas sem considerar a importância da teoria crítica e da reflexão emancipadora. As autoras destacam que, para uma formação verdadeiramente transformadora, é necessário que os professores desenvolvam uma compreensão profunda das condições sociais e históricas que moldam a educação e sejam capacitados a agir de maneira crítica e reflexiva dentro desse contexto. Isso implica uma formação contínua e dinâmica, onde os professores estão sempre aprendendo e se adaptando às novas realidades educativas, em um processo que deve ser constante e significativo para a melhoria da prática pedagógica (Silva & Cruz, 2021).

O conceito de epistemologia da práxis enfatiza a indissociabilidade entre teoria e prática. Isso significa que o conhecimento teórico deve ser constantemente alimentado e revisitado pela prática educativa e vice-versa. Silva (2017) aponta que essa relação dialética permite aos professores não apenas aplicar teorias na sala de

aula, mas também desenvolver novas teorias a partir de suas experiências práticas. Essa abordagem promove uma formação contínua e dinâmica, onde os professores estão sempre aprendendo e se adaptando às novas realidades educativas. A práxis educativa, portanto, é vista como uma atividade complexa que integra múltiplas dimensões do conhecimento humano, permitindo que os professores desenvolvam uma compreensão crítica e reflexiva de suas práticas pedagógicas.

Noronha (2010) reforça a ideia de que a formação de professores deve incluir uma dimensão política e estética, além da técnico-científica. Isso significa que os educadores precisam ser preparados para entender e enfrentar as questões políticas que afetam a educação, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma sensibilidade estética para apreciar e promover a cultura e a criatividade no ambiente escolar. A práxis educativa, portanto, é vista como uma atividade complexa que integra múltiplas dimensões do conhecimento humano. Nesse sentido, a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, onde os educadores estão sempre aprendendo e se adaptando às novas realidades educativas, promovendo uma prática educativa que vise à justiça social e à emancipação humana (Noronha, 2010).

Além disso, a epistemologia da práxis implica em uma formação que valorize a colaboração e a construção coletiva do conhecimento. Silva (2017) destaca que a práxis educativa deve ser entendida como um processo colaborativo, onde os professores trabalham juntos para desenvolver práticas pedagógicas que respondam às necessidades e aos desafios da realidade escolar. Isso envolve a construção de comunidades de prática, onde os educadores podem compartilhar experiências, refletir sobre suas práticas e desenvolver novas estratégias pedagógicas. Essa abordagem colaborativa é essencial para promover uma formação contínua e dinâmica, onde os professores estão sempre aprendendo e se adaptando às novas realidades educativas.

A formação de professores, sob a perspectiva da epistemologia da práxis, deve também ser crítica em relação às políticas educacionais e às estruturas de poder que moldam a educação. Silva e Cruz (2021) argumentam que os educadores devem ser preparados para questionar e desafiar as políticas educacionais que promovem uma visão tecnicista da formação docente. Isso implica em uma formação que capacite os professores a entender as relações de poder que influenciam a educação e a desenvolver práticas pedagógicas que promovam a justiça social e a emancipação humana.

Em conclusão, a epistemologia da práxis na formação de professores propõe uma abordagem que vai além do simples treinamento técnico, promovendo uma educação emancipadora e crítica. Silva e Cruz (2021) argumentam que essa perspectiva é essencial para capacitar os professores a enfrentar os desafios sociais e políticos do ambiente escolar contemporâneo. Ao articular teoria e prática de maneira dialética, essa abordagem busca transformar a educação em um instrumento de emancipação social, onde os professores atuam como agentes de mudança e transformação dentro de suas comunidades (Silva, 2017; Noronha, 2010).

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PROJETOS EM DISPUTA

As políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil têm sido palco de intensos debates e disputas entre diferentes projetos que refletem visões divergentes sobre o papel da educação e dos educadores na sociedade. A análise das políticas educacionais, especialmente a partir da Resolução CNE/CP nº 02/2019, revela a coexistência de propostas que buscam atender tanto às demandas do sistema social e produtivo dominante quanto às aspirações por uma educação emancipadora. Silva e Cruz (2021) destacam que, desde a década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, a educação no Brasil tem sido orientada por uma lógica gerencialista que promove a ideia de um estado mínimo, privatização e desregulação do sistema público de ensino. Essa orientação se reflete na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação), que enfatizam a necessidade de competências práticas e utilitárias para atender às exigências do mercado de trabalho.

A introdução da BNCC e da BNC-Formação, com seu foco em competências práticas, tem sido criticada por reforçar uma abordagem tecnicista da formação docente. Barretto (2015) corrobora essa visão ao apontar que as políticas de formação docente adotadas nos últimos anos têm privilegiado uma abordagem tecnicista, centrada na performatividade e no engajamento profissional. Esse modelo de formação, segundo a autora, busca adequar os professores a um perfil de trabalhador flexível, capaz de responder rapidamente às demandas do sistema produtivo, mas que frequentemente ignora a importância de uma formação mais ampla e reflexiva. Essa abordagem reduz a formação dos professores a um conjunto de habilidades

técnicas, desvinculadas de um contexto mais amplo de desenvolvimento humano e social.

A influência das políticas neoliberais nas diretrizes curriculares tem gerado uma série de contradições e desafios. Por um lado, há uma pressão para que os professores sejam formados para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, o que implica em uma formação focada em competências práticas e técnicas. Por outro lado, há uma crescente demanda por uma formação que promova a reflexão crítica e a emancipação dos professores, capacitando-os a atuar de maneira transformadora nas suas comunidades escolares.

Oliveira e Leiro (2019) também contribuem para essa discussão ao analisar os referenciais legais que têm orientado a formação de professores no Brasil. Eles argumentam que, apesar das tentativas de implementar políticas progressistas, a influência do neoliberalismo e do gerencialismo tem dificultado a consolidação de um modelo de formação que privilegie a autonomia, a criatividade e a reflexão crítica. As diretrizes atuais, ao focar em competências específicas, muitas vezes reduzem a formação docente a um conjunto de habilidades técnicas, desvinculadas de um contexto mais amplo de desenvolvimento humano e social.

Por outro lado, há uma resistência significativa a essa perspectiva hegemônica, representada por movimentos sociais e entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Silva e Cruz (2021) discutem que a ANFOPE defende um projeto de formação de professores que vai além do treinamento técnico, promovendo uma concepção sócio-histórica e emancipadora da educação. Esse projeto enfatiza a importância da teoria crítica, da práxis educativa e da formação contínua como elementos essenciais para a construção de uma educação transformadora. Segundo Silva e Cruz (2021), a ANFOPE busca promover uma formação que capacite os professores a compreender as condições sociais e históricas que influenciam a educação, e a desenvolver práticas pedagógicas que promovam a justiça social e a emancipação humana.

As reformas educacionais e as políticas de formação continuada refletem essa disputa entre diferentes projetos de formação docente. Reis, André e Passos (2020) apontam que as reformas educacionais pós-LDB 9.394/96 refletem um conflito constante entre a visão neoliberal, que busca eficiência e produtividade, e a visão crítica, que promove a formação integral e a justiça social. Eles destacam que, enquanto a primeira perspectiva tende a padronizar e controlar o trabalho docente, a segunda busca empoderar os professores como agentes de mudança social. Essa

tensão entre a formação técnica e a formação crítica é evidente nas políticas de formação continuada, que muitas vezes são implementadas de maneira fragmentada e desarticulada das reais necessidades dos professores e das escolas.

Além disso, é importante considerar o impacto das políticas educacionais na prática pedagógica dos professores. As diretrizes curriculares e as políticas de formação continuada influenciam diretamente a maneira como os professores ensinam e interagem com os alunos.

Silva e Cruz (2021) argumentam que a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que capacite os professores a refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e a desenvolver estratégias que promovam a aprendizagem significativa dos alunos. Isso implica em uma formação que vá além da mera aplicação de competências e habilidades práticas, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática docente e seu impacto na transformação social.

Em suma, as políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil estão imersas em um contexto de disputas ideológicas e políticas que refletem diferentes concepções de educação e sociedade. De um lado, a visão neoliberal-gerencialista promove um modelo de formação técnica e utilitária, enquanto, do outro, movimentos sociais e entidades como a ANFOPE defendem uma formação crítica e emancipadora. Esses projetos em disputa revelam a complexidade e a importância de se discutir continuamente as políticas educacionais, buscando sempre o fortalecimento de uma educação que promova a autonomia, a reflexão crítica e a transformação social. Para que a formação de professores possa realmente contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, é fundamental que as políticas educacionais sejam capazes de dialogar com as realidades locais e promover a valorização e o desenvolvimento contínuo dos profissionais da educação (Silva & Cruz, 2021; Barretto, 2015; Oliveira & Leiro, 2019; Reis, André & Passos, 2020).

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL

No contexto neoliberal, a formação de professores enfrenta desafios significativos, que refletem as tensões entre as demandas do mercado e a busca por uma educação emancipadora. Frigotto e Ciavatta (2003) argumentam que, na década de 1990, a educação básica no Brasil foi moldada pela subordinação ativa e

consentida à lógica do mercado. Esse processo resultou em políticas educacionais que priorizam a eficiência, a produtividade e a formação de uma mão de obra flexível e adaptável às exigências do capital.

As políticas neoliberais têm imposto uma série de obstáculos à formação de professores, fragmentando os cursos e promovendo a descontinuidade de propostas e investimentos. Medeiros e Assis Pires (2014) destacam que essas políticas, ao priorizarem interesses econômicos, contribuem para a alienação e reprodução do sistema capitalista. A formação unitária, que integraria educação, trabalho e cultura, torna-se uma utopia, pois o sistema capitalista visa lucro e alta produção, desvinculando-se da formação humana integral.

Ribeiro e Nunes (2018) reforçam essa análise ao discutirem como a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, tem moldado as políticas de formação de professores no Brasil. Essas instituições promovem uma agenda educacional que privilegia a formação técnica e utilitária, em detrimento de uma educação crítica e reflexiva. As diretrizes curriculares são alinhadas às demandas do mercado global, homogeneizando modelos educacionais e ignorando as especificidades locais.

A introdução de políticas públicas educacionais neoliberais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE/2014), exemplifica essa tendência. Essas leis incorporam diretrizes que flexibilizam a formação docente, promovem a educação a distância e incentivam a formação mínima em nível médio para a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental (Medeiros e Assis Pires, 2014). Essas políticas, ao baratearem os custos e acelerarem os processos formativos, comprometem a qualidade e a profundidade da formação dos professores.

Além disso, Frigotto e Ciavatta (2003) destacam que a lógica neoliberal desvaloriza a profissão docente ao precarizar as condições de trabalho, oferecer baixos salários e impor jornadas extenuantes. Essa precarização resulta na desmotivação dos professores e na dificuldade de atrair novos profissionais qualificados para a carreira docente. A formação continuada, muitas vezes vista como um meio de desenvolvimento profissional, é tratada de forma superficial e desarticulada das reais necessidades dos professores e das escolas.

Em resposta a esses desafios, é crucial promover uma formação de professores que resista à lógica neoliberal e busque uma educação emancipadora. Isso envolve valorizar a teoria crítica e a reflexão sobre as práticas pedagógicas,

integrar teoria e prática de maneira dialética e considerar as condições sociais e históricas em que a educação ocorre (Ribeiro e Nunes, 2018). A formação de professores deve capacitar os educadores a questionar e transformar as estruturas de poder que moldam a educação, promovendo uma prática educativa que vise à justiça social e à emancipação humana.

Portanto, os desafios da formação de professores no contexto neoliberal são complexos e abrangentes. Eles exigem uma reflexão profunda sobre as políticas educacionais vigentes e uma reorientação das práticas formativas para que possam realmente contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A resistência às políticas neoliberais e a promoção de uma educação crítica e emancipadora são passos essenciais nesse processo (Frigotto e Ciavatta, 2003; Medeiros e Assis Pires, 2014; Ribeiro e Nunes, 2018).

A PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: CONTRADIÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

A profissão docente na sociedade contemporânea é marcada por contradições e desafios que se manifestam tanto nas práticas educativas quanto nas condições de trabalho. Segundo Charlot (2008), o professor é um "trabalhador da contradição", pois enfrenta diariamente a tensão entre as expectativas sociais de uma educação transformadora e as limitações impostas pelas políticas educacionais e pelas condições concretas de trabalho. Charlot destaca que a figura do professor é central para a sociedade, mas, paradoxalmente, ele é constantemente desvalorizado e submetido a condições de trabalho adversas.

A análise de Nunes (2005) complementa essa perspectiva ao abordar as políticas e reformas educacionais que afetam a formação e a profissionalização docente. A autora argumenta que, apesar do discurso que enaltece a importância do professor e a necessidade de formação continuada, a realidade mostra um grande desencontro entre as expectativas e as condições efetivas de trabalho. As políticas neoliberais, com sua ênfase na racionalização e privatização, têm acentuado a dicotomia entre teoria e prática, planejamento e execução, resultando em uma formação muitas vezes fragmentada e insuficiente (Nunes, 2005).

Lodi (2010) aborda a dimensão ética da profissão docente, ressaltando que os desafios enfrentados pelos professores não são apenas de ordem técnica ou administrativa, mas também éticos. A autora enfatiza que a prática educativa deve ser

orientada por princípios éticos que promovam o respeito, a solidariedade e a justiça. No entanto, a acelerada transformação da sociedade e as crescentes demandas sobre os professores frequentemente colocam esses princípios em xeque, gerando um ambiente de insegurança e contradição. Lodi sugere que a construção de uma sociedade ética passa necessariamente pela valorização e pelo suporte adequado aos profissionais da educação.

Além dessas contradições internas, Charlot (2008) argumenta que os professores também enfrentam desafios relacionados à sua identidade profissional. A constante mudança nas políticas educacionais e as pressões por resultados imediatos contribuem para uma sensação de desvalorização e desgaste profissional. O autor destaca que, para enfrentar esses desafios, é crucial que os professores se vejam como agentes ativos e críticos, capazes de refletir sobre sua prática e buscar formas de resistência e transformação dentro do sistema educacional.

Nunes (2005) reforça essa ideia ao discutir a necessidade de uma formação docente que não se limite à aquisição de técnicas e conhecimentos específicos, mas que inclua uma compreensão crítica das políticas educacionais e de seu impacto na prática docente. A autora argumenta que os professores devem ser preparados para atuar como intelectuais críticos, capazes de questionar e influenciar as políticas educacionais e promover uma educação emancipadora.

Em síntese, a profissão docente na sociedade contemporânea é marcada por um cenário de contradições e desafios que afetam tanto as práticas educativas quanto a formação e a valorização dos professores. Charlot, Nunes e Lodi convergem na ideia de que, apesar das adversidades, os professores têm um papel central na construção de uma educação ética e transformadora. Para isso, é fundamental que recebam formação e suporte adequados, que lhes permitam atuar de maneira crítica e reflexiva, enfrentando as limitações impostas pelas políticas neoliberais e promovendo uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana (Charlot, 2008; Nunes, 2005; Lodi, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou promover um debate sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, explorando as dinâmicas interprofissionais e os desafios cotidianos enfrentados pelos professores, à luz das influências sociais, culturais e econômicas que permeiam as abordagens pedagógicas. A partir da análise dos

diferentes aspectos apresentados, constatou-se que a formação de professores no Brasil está imersa em um contexto de tensões e contradições que refletem as políticas educacionais e as demandas contemporâneas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019, conforme discutido por Portelinha (2021) e Cintra e Costa (2020), evidenciam a tentativa de alinhar a formação docente às exigências do mercado, promovendo uma padronização que pode limitar a autonomia pedagógica e a capacidade de adaptação às realidades locais. Essas diretrizes geram um campo de tensões entre a necessidade de uma formação técnica eficiente e a busca por uma educação crítica e emancipadora.

A epistemologia da práxis na formação de professores, destacada por Silva (2017) e Noronha (2010), propõe uma abordagem que integra teoria e prática, promovendo uma formação reflexiva e transformadora. Essa perspectiva crítico-emancipadora busca capacitar os professores a atuar como agentes de mudança social, enfrentando as estruturas de poder que moldam a educação e promovendo a justiça social.

No âmbito das políticas de formação de professores para a educação básica, Silva e Cruz (2021) e Barretto (2015) destacam as disputas entre diferentes projetos que refletem visões divergentes sobre a educação. As políticas neoliberais, ao priorizarem a eficiência e a produtividade, frequentemente ignoram a importância de uma formação integral e crítica, promovendo uma visão tecnicista que compromete a qualidade da educação.

Os desafios da formação de professores no contexto neoliberal, analisados por Frigotto e Ciavatta (2003) e Medeiros e Assis Pires (2014), ressaltam a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da profissão docente. As políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo priorizam a formação rápida e barata, desconsiderando a necessidade de uma formação que promova o desenvolvimento integral dos educadores.

Por fim, a profissão docente na sociedade contemporânea, discutida por Charlot (2008), Lodi (2010) e Nunes (2005), é marcada por contradições e desafios éticos que refletem as pressões das políticas educacionais e as demandas sociais. A valorização do professor como agente de transformação e a promoção de uma prática educativa orientada por princípios éticos são essenciais para enfrentar essas adversidades.

REFERÊNCIAS

BARRETTO, E. S. D. S.. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679–701, jul. 2015.

CESCHINI, Mayra da Silva Cutruneo et al. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: tecendo relações. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. e578111235111-e578111235111, 2022.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008.

CINTRA, Paula Cinthya Silva; DA COSTA, Renata Luiza. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e208996575-e208996575, 2020.

CURADO, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. *Revista de ciências humanas*, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003.

LODI, Ivana Guimarães. Ética: os desafios e contradições na profissão docente. *Revista Evidência*, v. 6, 2024.

MEDEIROS, Josiane Lopes; DE ASSIS PIRES, Luciene Lima. Formação de professores no contexto das políticas neoliberais: descaminhos para a formação unitária. *Anais da Semana de Licenciatura*, p. 38-50, 2014.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, 2010.

NUNES, Ana Ignez Belém L. Políticas e Reformas Educacionais: arenas de contradições e embates em torno da formação e profissionalização docente. *O público e o privado*, v. 3, n. 5 jan. jun, p. 113-135, 2005.

OLIVEIRA, H. L. G.; LEIRO, A. C. R.. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. *Pro-Posições*, v. 30, p. e20170086, 2019.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia . *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925>. Acesso em: 24 fev. 2024.

REIS, A.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 33–52, 2020. DOI: 10.31639/rbpf.v12i23.289. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; NUNES, Cláudio Pinto. Formação de professores no contexto neoliberal. In: Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207. 2018. p. 57-71.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918>. Acesso em: 24 fev. 2024.