



Reflexões Sobre o Impacto Social da e na formação de professores

André Silva Martins¹

Resumo: O ensaio aborda a relação entre formação docente e sociedade como expressão específica do nexos político entre universidade e sociedade. Referenciado na lógica dialética e fundamentado nos conceitos de política e de relações de poder de Antonio Gramsci, defendemos que a problemática formação docente e impacto social pode ser analisada como produto das relações de poder presentes na sociedade e na universidade. Nessa linha, analisamos a especificidade da universidade contemporânea e seu nexos com sociedade de classes. Em seguida, abordamos as tensões que constituem a formação docente na realidade brasileira elegendo alguns exemplos. Como conclusão, assinalamos que o impacto social da e na formação docente pode ser mediada pela democracia e pela defesa do direito social como elementos de construção de uma sociedade emancipada. Além disso, situamos a relevância da pesquisa na formação docente para o processo de mudança.

Palavras-chave: formação docente; universidade; sociedade; relações de poder.

Reflections on the social impact of and teacher training

Abstract: This essay addresses the relationship between teacher training and society as a specific expression of the political nexus between universities and society. Based on dialectical logic and based on Antonio Gramsci's concepts of politics and power relations, we argue that the problem of teacher training and social impact can be analyzed as a product of the power relations present in society and in the university. Thus, we analyze the specificity of contemporary universities and their connection with class society. Next, we address the tensions that constitute teacher training in the Brazilian reality by highlighting some examples. In conclusion, we show that the social impact of and on teacher training can be mediated by democracy and the defense of social rights as elements of the construction of an emancipated society. In addition, we highlight the relevance of research in teacher training for the process of change.

¹ Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: andresilvamartinsjf@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5360-8835>



eISSN 2594-4002 DOI: 10.46551/ees.v18n20art01
Recebido em 20/08/2023 ■ Aceito 20/09/2023 ■ Publicado em 29/09/2023

Keywords: teacher training; university; society; power relations.

Reflexiones sobre el impacto social de y sobre la formación docente

Resumen: Este ensayo trata de la relación entre la formación del profesorado y la sociedad como expresión específica del nexo político entre universidad y sociedad. Partiendo de la lógica dialéctica y de los conceptos de política y relaciones de poder de Antonio Gramsci, argumentamos que el problema de la formación docente y el impacto social pueden ser examinados como producto de las relaciones de poder presentes en la sociedad y en la universidad. En esta línea, analizamos la especificidad de la universidad contemporánea y su vínculo con la sociedad de clases. A seguir, examinamos las tensiones que constituyen la formación de profesores en la realidad brasileña a través de algunos ejemplos. En conclusión, señalamos que el impacto social de y en la formación de profesores puede estar mediado por la democracia y la defensa de los derechos sociales como elementos de la construcción de una sociedad emancipada. Además, destacamos la relevancia de la investigación en formación de profesores para el proceso de cambio.

Palabras clave: formación del profesorado; universidad; sociedad; relaciones de poder.

2

1 Introdução

Existem várias possibilidades de interpretação da problemática referente ao impacto social da e na formação de professores”. A partir da lógica dialéctica, nossa opção é considerá-la como a dimensão particular da relação entre universidade e sociedade.

Com essa opção, projetamos a noção de “impacto” no sentido de efeito de uma ação intencional desejada ou, simplesmente, como repercussão esperada. Para analisar a problemática, elegemos como chave interpretativa os conceitos de política e de relações de poder referenciados no pensamento de Gramsci (1999; 2000).² Portanto, não pensamos a noção de impacto pelo viés da “eficácia”, da “eficiência” ou da métrica.

² Gramsci compreende a política como forma de intervenção humana no terreno das correlações de forças destinada a um determinado fim. Seu conteúdo é a ideologia e a hegemonia. Portanto, trata-se de

Defendemos neste ensaio que a relação entre formação docente e sociedade é produto das relações de poder que constituem a sociedade e a universidade e que, portanto, o impacto social da e na formação docente é objeto de disputa política.

Organizamos nossa exposição em três partes. Na primeira, apresentamos uma reflexão sobre universidade e sociedade para situar o plano geral em que a formação docente é disputada. Na segunda, problematizamos a formação na relação com a sociedade, procurando destacar a importância das relações de poder no delineamento do impacto social. Por fim, nas considerações finais, indicamos o que nos parece ser a saída política para o problema em tela.

2 Sobre a natureza e a especificidade da universidade como instituição da sociedade

Interpretamos a universidade como instituição da e para a sociedade. Em função de sua natureza social, pelas mediações, a universidade traduz as faces desta sociedade em múltiplas dinâmicas internas. Isso significa que a instituição universitária é a expressão particular do todo social, sendo que sua especificidade lhe assegura identidade política própria que não se confunde com outras instituições e mesmo organizações da sociedade (CHAUÍ, 2001).

Com efeito, a particularidade da universidade como instituição social se concentra na produção e na divulgação do conhecimento sistematizado.

A particularidade mais perceptível para a população sobre o nexo entre universidade e sociedade é a formação profissional para o trabalho complexo, isto é,

uma formulação que se vincula ao exercício da afirmação de interesses mediado pela dominação. O autor define relações de poder (ou de força) como situações, sempre provisórias, em que as classes sociais e/ou suas frações se encontram na disputa pela direção da sociedade a partir de níveis de consciência política coletiva e estratégias específicas.

especializado, que exige o domínio de conhecimentos científicos em articulação com metodologias e técnicas próprias de um campo de intervenção profissional.³

Na qualidade de instituição social específica, a universidade tem autonomia relativa frente à sociedade que a instituiu e a mantém. Neste sentido, a autonomia significa que a autodeterminação da universidade está necessariamente condicionada ao que a sociedade lhe outorga. Portanto, por ser uma instituição social, a universidade não é soberana, ou seja, não dispõe da condição política de autodeterminação plena frente à sociedade que a institui (CHAUI, 2001).

A análise das constituições do período republicano brasileiro permite verificar como a sociedade, a partir das relações de poder, dimensionou o nexo entre universidade e sociedade e conseqüentemente, projetou a função da ciência e da formação profissional. Basicamente, o reconhecimento da autonomia é algo recente e segue sendo disputado.

4

Alguns textos constitucionais registram menções à ciência, ao ensino e até mesmo à liberdade de cátedra, como foi o caso das Constituições de 1934 e de 1946. Nos períodos ditatoriais, as Constituições de 1937 e 1967 não constam menções sobre o tema. O grande e efetivo salto qualitativo ocorreu na Constituição de 1988 que estabeleceu o seguinte: “Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

Avaliamos que o Art. 207 é a síntese político-jurídica do resultado da mobilização e das lutas travadas na sociedade civil pela redemocratização que foram estendidas para o interior da Assembleia Nacional Constituinte. Basicamente, o referido dispositivo estabeleceu a importância da universidade para a democratização do país, atribuiu suas funções e lhe conferiu autonomia para ação na sociedade. Na mesma linha,

³ Neste caso, acentuamos que a função social da universidade, em decorrência das mudanças nas relações de poder, não se reduz apenas, como predominou ao longo de décadas no Brasil, a promover a formação de parcelas das elites que almejavam a distinção social através do diploma universitário.

no Art. 206 da Constituição, foi definida a liberdade para produzir e divulgar o conhecimento, além de se valorizar o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no exercício da produção de conhecimentos e formação profissional.

Em tese, a universidade não pode estar subordinada a um governo ou a um grupo político, pois precisa de liberdade para cumprir sua função social. Mas considerando que vivemos numa sociedade de classes e que existem ideologias em disputa, não existe neutralidade ideológica, precisamos reconhecer que a liberdade conferida pela autonomia não elimina as marcas da sociedade na universidade.

5

Afirmamos, portanto, que a universidade não é uma forma social apartada da sociedade. Em que pese haver um consenso mínimo sobre dimensões gerais de funções, o conteúdo de tais funções, que gera impacto social, é disputado. Portanto, a universidade pode se mover tanto para a reprodução social quanto para a crítica ao significado de tal reprodução, o que significa que as relações de poder nascidas na sociedade civil atravessam todo o tecido social, no plano da macro e da micropolítica, constituindo o próprio modo de ser da universidade.

Por estar envolvida organicamente com a sociedade, a universidade é, ao mesmo tempo, espaço social de afirmação e de crítica ao patriarcado, ao racismo e à LGBTQIA+fobia. Acrescentamos ainda que a concepção que naturaliza as formas brutais da desigualdade social e seus efeitos na constituição da humanidade de cada ser e que ainda criminaliza a pobreza também podem ser academicamente afirmadas ou criticadas na e pela universidade. É no plano político de contradições, que mobilizam inclusive lutas dentro da universidade contra a misoginia, o racismo e a LGBTQIA+fobia, que se gestam a ciência e a formação profissional e seu impacto social. Em outras palavras, a universidade não é o espaço por essência contraditório porque a sociedade que a institui, financia e a impulsiona é também contraditória.

Como “Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir”, ou seja, “Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, 1999, p.94) e como estamos ontologicamente marcados pelas escolhas que realizamos

(ENGELS, 2006), construímos a instituição social universitária nas contradições da própria sociedade.

Consequentemente, o trabalho acadêmico não é neutro. Por diferentes mediações, pode estar a serviço da manutenção do modelo vigente de sociedade ou estar comprometido, a partir da crítica, com a construção de outras possibilidades de vida, anunciando ser possível a construção de nova sociabilidade e de novas possibilidades socioambientais.

Em síntese, a autonomia universitária é o preceito político, jurídico e acadêmico que indica uma forma específica de possibilidade de construção de nexos da universidade com a sociedade e vice-versa que não elimina as influências ideológicas e muito menos as determinações político-econômicas que emergem da inserção subordinada do país nas relações internacionais e que marcam a nossa condição de país capitalista dependente, nos termos de Marini (2005) e Fernandes (1975).

Para fundamentar a nossa tese sobre as relações de poder no delineamento dos nexos entre universidade e sociedade, recorreremos ao balanço sociológico de Fernandes (2020, p. 175) que assinalou que as forças políticas dominantes no Brasil foram capazes de gerar “[...] uma orientação tipicamente conservadora, que esvaziava a contribuição das escolas superiores para a transplantação cultural de significado histórico mais ou menos perturbador”. A questão para o nosso tempo pode ser assim descrita: superamos essa orientação conservadora?

Apesar dos inegáveis avanços na democratização da universidade e de novas relações estabelecidas com setores da sociedade, ainda estamos pressionados pela orientação conservadora da dependência. Nos anos de 1990, a ofensiva dos grupos neoliberais permitiu que a universidade fosse ordenada por políticas de educação superior vinculadas às diretrizes do Banco Mundial para se tornar uma instância de reprodução social da sociabilidade neoliberal na sociedade (LEHER; BARRETO, 2008; LIMA, 2011).

Nessa linha, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), referenciado no neoliberalismo de terceira via (MARTINS, 2009) ou social-liberalismo (CASTELO, 2013), incorporando as diretrizes dominantes externas, procurou

conformar a instituição universitária na forma de organização social para mediar a mercantilização da sociedade e da vida humana. Chauí (1999) revela que essa iniciativa política significou restringir a dimensão pública da instituição universitária pela afirmação do modelo de Universidade Operacional. Basicamente, isso significou imprimir na universidade a concepção de administração pública gerencial para produzir impactos sociais vinculados às leis do mercado capitalista.

Nos períodos de governos subsequentes verificamos resquícius dessa iniciativa como a Lei nº 10.973, de 2004, que “dispõem sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”, produzindo efeitos sobre o trabalho docente (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Mas, de fato, foi a iniciativa do governo Jair Bolsonaro, através do projeto intitulado Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras, divulgado sob o slogan “Future-se” (BRASIL, 2019), que as forças conservadoras revelaram-se de modo mais transparente na tentativa de conformar a universidade como organização específica do mercado capitalista (SILVA JR.; FARGONI, 2020). No plano das relações de poder, foram a reação e resistência políticas que impediram a adesão das universidades federais a esse projeto. Se isso não tivesse ocorrido, as universidades estaduais encontrariam dificuldades para se manterem como instituições sociais públicas.

Em síntese, o nexu entre universidade e sociedade tem um conteúdo político que é definido pelas relações de poder. Por conseguinte, a problemática da formação de professores e o impacto social estão arrolados nessa dinâmica complexa e contraditória.

3 Sobre a formação docente e impacto social

Como já havíamos assinalado, compreendemos o impacto social da e na formação docente como expressão particular da relação entre universidade e sociedade. Com esse entendimento, podemos afirmar que essa formação é, ao mesmo tempo, em sua particularidade, condicionada e condicionante da sociedade. Para confirmar essa interpretação, recorreremos a certas questões da história brasileira.

Diante de possibilidades de mudanças políticas que emergiram da ruptura da República Velha em 1930, um grupo de intelectuais organizados na Associação Brasileira de Educação, sob a liderança de Anísio Teixeira, em 1932 projetou os desafios para organização da educação brasileira e seus impactos sociais no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Nesse documento encontramos o seguinte:

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. (AZEVEDO et.al, [1932] 2010, p.59-60).

8

Situamos o Manifesto como a expressão do projeto de modernização brasileira na educação, visando a ruptura do ciclo político comandado pela velha oligarquia agrária. Logo no parágrafo introdutório do documento, essa posição foi afirmada nos seguintes termos:

[...] se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (AZEVEDO et.al, [1932] 2010, p.33).

Em tal contexto, a defesa da formação docente universitária foi vislumbrada como parte da modernização cultural e das relações sociais e de poder no país. Assim, a formação docente universitária foi projetada para compor uma nova relação entre universidade e sociedade na linha da crítica ao projeto conservador dominante naquela época. Caberia à universidade e particularmente a formação docente contribuir no processo de mudanças culturais do país.

Nessa linha de interpretação, ressaltamos outro excerto do referido documento:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (AZEVEDO et.al, [1932] 2010, p.45).

Por que as indicações modernizadoras do Manifesto não foram concretizadas no contexto histórico dos anos de 1930 e seguintes?

Verificamos que o golpe de 1937 não só revelou as fragilidades do processo político desencadeado dos anos de 1930 como também confirmou que o movimento liderado por Getúlio Vargas pode ser compreendido através do conceito de revolução passiva de Gramsci (1999). Em outras palavras, a modernização projetada nas políticas do governo provisório, na Constituição de 1934 e na vitória eleitoral da candidatura Vargas, também em 1934, tinham um conteúdo conservador de novo tipo.

Assim, com no contexto do Estado novo, o ideal progressista dos Pioneiros foi sufocado pela força política dos grupos conservadores na educação alinhados ao governo Vargas (1937-1945), confirmando o caráter autoritário e conservador na educação brasileira em decorrência do predomínio do autoritarismo e do conservadorismo nas relações de poder (HORTA, 2012).

As mudanças projetadas no Manifesto visavam, como ressaltamos, modernizar as relações sociais capitalistas de produção da existência humana, as relações de poder e, por conseguinte, a vida social. Assim, a universidade pública, a formação de professores e a escola básica pública foram projetadas como estratégicas para desenvolvimento cultural e econômico da sociedade brasileira, o que permitiria um reposicionamento do país no cenário internacional a partir de um projeto de soberania, algo não aceito pelas forças conservadoras.

Não por acaso, os Pioneiros verificaram que seria indispensável à universidade e à formação docente, em particular, tomar como referência o tripé ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, o impacto social da formação na sociedade estaria vinculado ao projeto de desenvolvimento cultural das massas e de democratização do país no plano do ordenamento capitalista. Por conseguinte, elevação cultural e a socialização da participação política alargadas não só permitiriam a ruptura com a cultura conservadora dominante como se constituíram como referências para os processos de formação docente universitária.

É possível reconhecer que as proposições dos Pioneiros e as reflexões de Anísio Teixeira (1957) sobre o direito à educação foram sufocadas pelo resultado das relações de poder. Com isso, tanto a dinâmica da formação docente quanto a escola pública não foram capazes de traduzir a relevância da educação como direito de todas as pessoas, o que permitiu que ao longo das décadas seguintes uma escola se mantivesse como instituição seletiva e excludente, apesar de algumas resistências.

As fragilidades democráticas do país e particularmente da educação foram importantes para viabilizar o golpe de 1964 e a instalação da ditadura empresarial-militar que foi estendida por vinte e um anos. Nesse contexto, a formação universitária

foi subordinada à Doutrina de Segurança Nacional e às diretrizes do desenvolvimento econômico dependente (GERMANO, 1993).

Apesar das resistências ao regime ditatorial e suas políticas protagonizadas por forças progressistas e de esquerda, a pedagogia tecnicista, baseada na suposta neutralidade científica e vinculada à racionalidade instrumental, à eficiência e à produtividade, como destaca Saviani (2007), foi a referência central para a formação de professores e para os processos didático-pedagógicos escolares.

Pela afirmação da força, a ditadura empresarial-militar definiu a sociedade autoritária como referência para a Universidade e para a formação docente. O impacto social na e da formação docente foi marcada pelo autoritarismo e por constructos não democrático, como foi caso da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1984).

A atuação política autoritária não foi capaz de eliminar a resistência democrática. A evidência no campo da educação pode ser verificada na realização das Conferências Brasileiras de Educação realizadas em 1980, 1982 e 1984 em pleno regime ditatorial. A IV Conferência, realizada em 1985, já no contexto pós-ditadura, apresentou um revelador balanço do resultado da política educacional da ditadura, confirmando o predomínio da precária formação inicial e continuada de professores, a prevalência de baixos salários para o magistério e uma significativa parcela de professores atuando sem formação profissional.

A IV Conferência denunciou ainda dados que revelaram o impacto social da formação precária alinhado ao não reconhecimento público da educação como direito social com os seguintes dados: i) 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino fundamental; ii) cerca de 30% de crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos sem matrículas; iii) 30% de pessoas adultas analfabetas adultas.

Apesar dos avanços legais, entre eles a Constituição de 1988, que reconheceu a educação como direito social e a autonomia universitária, o balanço do cenário educacional brasileiro de Gatti et. al (2019, p.49) revela o seguinte:

Consequência de nossa cultura política, gestada nos tempos coloniais e imperiais, desenvolvida nos poucos períodos republicanos e nos muitos anos ditatoriais que vivenciamos durante o século XX (Getúlio

Vargas com o Estado Novo e a Ditadura Militar a partir de meados dos anos 1960), e, em nossa história, com gestões governamentais pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo políticas educacionais mais voltadas para as elites e classes ascendentes, ou com projetos esparsos para a formação técnica mais específica, **chegamos aos dias de hoje ainda com carências educacionais palpáveis apesar dos avanços conseguidos na escolarização das camadas populares.** (grifo nosso).

Isso significa que os problemas educacionais registrados no Brasil decorreram das relações de poder que delinearão, pelas mediações, o impacto social da e na formação docente a partir de uma cultura autoritária e de fundamentos pedagógicos neoprodutivistas nos termos de Saviani (2007). Como consequência, temos uma tensão permanente que dificulta uma aliança efetiva entre a universidade, a formação docente em particular, com as massas trabalhadoras.

Ainda que o ensino fundamental tenha sido universalizado, diante da não consolidação do pleno acesso à educação infantil e de permanência no ensino médio, não avançamos na afirmação da educação como direito social. Prevalece em nossa sociedade a ideia da educação como instrumento econômico e um serviço para o cidadão-cliente. Chaui (2021) acentua que esse quadro é resultante da hegemonia neoliberal em nossa sociedade. Além disso, Libâneo (2012) aponta que a educação básica no Brasil é materializada pelo perverso dualismo educacional constituído pela diferença abissal entre a escolarização das elites e a escolarização das massas.

O movimento para manter a perspectiva antidemocrática na formação docente foi aprofundado a partir do golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016 e, sobretudo, com o governo que foi instalado em 2019.

Como evidência, destacamos a imposição da Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, derrubando Resolução nº 2/2015 que foi estruturada a partir de preceitos democratizantes da e na formação para a afirmação da educação como direito social.

Basicamente, o dispositivo de 2019 desfigurou a formação inicial e continuada através da afirmação de preceitos neoprodutivistas e neoconservadores para estabelecer uma formação minimalista, acrítica e fragmentada – reduzida ao treinamento – para

gerar um impacto social desejado pelas forças políticas hegemônicas no país. Acentuamos que uma das marcas da desarticulação da formação docente se refere à retirada da pesquisa para consolidar a noção do ensino como ato técnico.

Diante desta ofensiva, a crítica e a intervenção política das entidades da educação foram importantes para frear a consolidação da referida resolução nas universidades públicas. A atuação de sindicatos, da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) foi importante nesse contexto.

Entretanto, considerando que, em 2021, 64,4% das matrículas nas licenciaturas estão nos estabelecimentos privados que vendem a mercadoria ensino e que 84,3% de tais matrículas estão concentradas na educação a distância (BRASIL, 2022), e que, em geral, tais estabelecimentos se articulam com os interesses hegemônicos no país, acreditamos que a Resolução nº 19 está sendo praticada, com a potencialidade de gerar impactos sociais negativos na sociedade.

Em síntese, interpretamos a referida resolução como um atalho político que, ao indicar falsas soluções para a educação brasileira, visa aprofundar a sociabilidade neoliberal para restringir a cidadania e a compreensão crítica sobre a realidade e, especialmente, sobre o mundo do trabalho. Ao considerarmos o crescimento do neofascismo e de outras ideologias de extrema-direita em nosso país, não é difícil projetarmos que a formação docente e a escola pública estão fragilizadas para realizarem a devida crítica e conscientização democrática referenciada em preceitos emancipatórios.

Portanto, mesmo que a formação docente ainda esteja em disputa em 2023 na macro e na micropolítica, um dos desafios das pessoas e das organizações comprometidas com a democracia é aprofundar a denúncia sobre a subordinação da formação ao projeto autoritário de sociedade para projetar o anúncio político de que uma outra formação para outra sociedade é necessária e viável.

4 Considerações finais

Se reconhecemos que o desenvolvimento de cada pessoa é a condição indispensável para desenvolvimento de todas as pessoas, como indicaram Marx e Engels (2015), e se tal condição é o fundamento para a formação de seres humanos emancipados e de uma sociedade igualitária, precisamos de uma formação docente referenciada na leitura crítica da sociedade e da educação.

O desafio é construir uma vontade nacional-popular em que cada sujeito político comprometido com a democracia e com emancipação humana atue na afirmação radical da educação como direito social e na superação do dualismo educacional.

Nesse desafio, a pesquisa é algo essencial porque amplia nossa racionalidade, permitindo a compreensão apurada da realidade, fortalecendo a formação docente. Acrescentamos que a desarticulação do ensino e da extensão com a pesquisa tende a consolidar a vulnerabilidade político-acadêmica da formação docente, permitindo que a hegemonia neoliberal se consolide na sociedade e na universidade.

Trata-se de um posicionamento ético-político nas relações de poder que pode ser transformado em força de mudança se articulada com as demandas da classe trabalhadora e de suas organizações que lutam contra a barbárie de nosso tempo.

Referências:

AZEVEDO, Fernando de et. al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932. In: Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho 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, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – Future-se*. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 19, de 20 de janeiro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior 2021. Brasília, 2022.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008.

CASTELO, Rodrigo. *O social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade operacional*. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 4, n. 03, p. 03-08, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos Sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *Democracia e a educação como direito*. In: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina. *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre, Zouk, 2021.

ENGELS, Friedrich. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Trabalho Necessário, Niterói, v. 4, n. 4, 2006, p.1-9.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Expressão Popular, 2020.

_____. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahah, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.

GATTI, Bernardete Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil 1964-1985*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Vol.1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedito Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

Gramsci, Antonio. *Cadernos do cárcere. Vol.3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HORTA, José Silvério Baía. *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*. Campinas: Autores Associados, 2022.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século*. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente*. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João. (org.). Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARTINS, André Silva. *A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. *Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, p.1-17, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.