

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UMA ANÁLISE DA *PRAXIS*
NAS PUBLICAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE 1ª A 4ª SÉRIE
NAS DÉCADAS DE 70 E 80

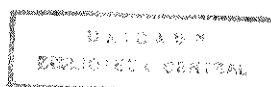
Candidato: CARLOS RODRIGUES LADEIA
Orientador: Prof. Dr. ANGEL PINO SIRGADOT

Este exemplar corresponde à redação
final da Dissertação de Mestrado
defendida por Carlos Rodrigues Ladeia
e aprovada pela Comissão Julgadora
em ... *Campinas*

Data: *11 de maio de 1995*

Assinatura: *Angel Pino Sirgado*

CAMPINAS - 1995



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	L 132 a
V.	Es.
T	24939
P.	433/95
D	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/06/95
N.º OPD	

CM-00071974-7

Ladeia, Carlos Rodrigues

Uma análise da *praxis* nas publicações brasileiras sobre a formação do professor de 1ª a 4ª série nas décadas de 70 e 80 / Carlos Rodrigues Ladeia. - Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 1995.

p. /Dissertação de Mestrado/

1. Professores - Formação
2. Ensino de 1º grau
3. Educação - Relação Teoria-prática.
4. Educação brasileira - História, 1970-1986.

I. Título

CDD - 370.71

- 371.102

Comissão Julgadora:

Angela Amador

Cláudia J. J.

Luiz Amador

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. **Angel Pino Sirgado**.

Dedico este trabalho à Angélica, minha companheira, e aos meus filhos Marcelo, Carlos Eduardo, Máira e Iatan, lembrando que ele é o fruto dos vários momentos de ausências e de renúncias que tivemos que compartilhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para o desenvolvimento deste trabalho:

- ao professor Angel Pino agradeço, especialmente, pela paciente e dedicada atenção com que me orientou;
- ao professor Antonio Quelce Salgado, pela cessão do espaço no qual pude me refugiar em muitos momentos deste trabalho;
- aos professores Clélia Spinardi Jubran e Sidney Barbosa, pelo incentivo e pela colaboração direta prestada na revisão final desta dissertação;
- aos professores Luiz Carlos da Rocha, Nelson Pedro da Silva, Beatriz Beluzzo Brando Cunha, Elizabeth Gelli Yazlle e Antonio Merisse, pela inestimável ajuda prestada em diversos momentos;
- às funcionárias Dulce e Míriam e a todos os demais colegas do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da UNESP Campus de Assis;
- ao Fernando e ao Paulo, pelo paciente e cuidadoso trabalho de digitação e impressão;
- a todos aqueles que, mesmo não tendo sido citados, deram a sua contribuição.

RESUMO

O objeto desta dissertação é o estudo da formação dos professores de 1ª a 4ª série na realidade educacional nas décadas de 70 e 80, com especial atenção na relação teoria-prática. Sua fonte básica são as publicações daquele período, catalogadas nos Resumos Analíticos em Educação - INEP/REDUC e o referencial de análise utilizado foi a teoria da *praxis*. A pesquisa demonstrou que, durante o período estudado, vão sendo formuladas e debatidas concepções diversas da relação teoria e prática.

Essas concepções evoluíram em íntima articulação com a realidade sócio-política brasileira, partindo de princípios educacionais de formação de professores perfeitamente ajustados com a reprodução das relações sociais hegemônicas existentes, e chegando a outras que postulam o deslocamento dessa hegemonia para os setores e camadas populares. No entanto, o que se observa é que essas concepções que preconizam princípios formativos articulados às transformações sociais não conseguiram formular, até o final do período estudado, propostas pedagógicas concretas, realmente transformadoras das relações teoria e prática, educação e trabalho.

ABSTRACT

The object of this dissertation is the study of the teacher's preparation from the first four grades of Elementary School during the decades of 70 and 80, with special attention in the relation of theory and practice.

The data were collected in the educational publications from the mentioned decade, catalogued in the "Resumos Analíticos em Educação - INEP / REDUC" and the reference used in the analyse was theory and *praxis*. The research showed that during the studied period, different conceptions were formulated and discussed about the relation of theory and practice. These conceptions were developed in a close relation with the Brazilian social-economic structure and starting from the educational principles of the teacher's formation perfectly adjusted with the reproduction of the existing hegemonic social relations and arriving to others, that postulate the transference of this hegemony to the popular sectors and levels. Nevertheless, what we observe is that these conceptions that extol formative principles linked to the social transformation were not able to formulate - up to the end of the studied period - concrete pedagogical proposals, which will really transform the theory/practice and education/work relations.

ÍNDICE

Apresentação.....	1
-------------------	---

CAPÍTULO I

1. Constituição e justificação do objeto da pesquisa.....	7
2. Objetivos do trabalho.....	13
3. Localização deste estudo em relação ao quadro geral da pesquisa educacional brasileira.....	15

CAPÍTULO II

1. A formação do professor.....	17
1.1. A formação e seu caráter mediador.....	18
1.2. A formação escolar do professor.....	20
1.3. A formação do professor no trabalho educativo.....	24
2. A filosofia da <i>praxis</i>	30
2.1. A <i>praxis</i> social e seu caráter formativo.....	30
2.2. Da consciência ingênua à consciência filosófica da <i>praxis</i>	33
2.3. A <i>praxis</i> : de Platão a Marx.....	40
3. <i>Praxis</i> e formação.....	60

CAPÍTULO III

1. Considerações metodológicas.....	65
2. Apresentação do material bibliográfico sobre a formação de professores no Brasil (1970 - 1980).....	67
3. Critérios utilizados na seleção dos textos sobre a formação de professores das quatro primeiras séries, publicados no Brasil nas décadas de 70 e 80.....	71
3.1. Critérios de inclusão.....	71
3.2. Critérios de exclusão.....	73
4. Descrição e apresentação do universo temático da pesquisa.....	74
5. Grupos temáticos encontrados.....	76
6. Quadros que apresentam os resumos selecionados.....	82

CAPÍTULO IV

1. Um breve panorama das décadas estudadas.....	84
1.1. O período visto sob os enfoques político-econômico e educativo (60 - 80)	84
1.1.1. A herança de Juscelino.....	85
1.1.2. O governo de Jânio Quadros.....	87
1.1.3. O governo João Goulart (1961 - 1964).....	89
1.1.4. O regime militar.....	93
1.1.5. A nova república.....	116

1.2. O período visto sob o enfoque da literatura estudada.....	119
1.2.1. Considerações iniciais.....	119
1.2.2. Principais temas abordados.....	121

CAPÍTULO V

1. Os textos e o contexto.....	130
1.1. Os textos e o contexto na década de 70 (1970 - 1979).....	132
1.2. Os textos e o contexto na década de 80 (1980 - 1986).....	139

CAPÍTULO VI

1. Análise das principais tendências pedagógicas à luz da teoria da <i>praxis</i>	148
1.1. A década de 70.....	150
1.2. A década de 80.....	157
2. Outros estudos sobre a relação teoria e prática na formação de professores.....	164
3. Incorporando as referências complementares à análise das publicações selecionadas.....	168
Considerações finais.....	169
Referências bibliográficas.....	173
Listas bibliográficas dos resumos analisados.....	180
Anexo I.....	209

APRESENTAÇÃO

A ciência da educação não pode se contentar unicamente em ser análise situacional para o educador e a partir de sua perspectiva, mas precisa, além disso, refletir sobre o sentido do que a educação precisa realizar como processo conjunto para o homem em desenvolvimento. O objeto desta problemática é a juventude nas possibilidades e necessidades de sua formação, tanto o indivíduo como toda a sua geração, e mais do que isto, em última análise, é a questão do que o homem pode realizar através da educação, o que a educação pode oferecer à humanização do homem.

(Wolfdietrich Schmied-Kowarzik)

A produção de literatura educacional no Brasil tem sido bastante extensa e rica, particularmente nos últimos trinta anos. Muito se tem discutido, investigado, denunciado e sistematizado no campo dessa produção, tornando cada vez mais claros os problemas existentes na realidade educacional brasileira.

Entretanto, no que se refere a soluções possíveis ou desejáveis desses problemas, poderíamos nós dizer o mesmo ?

Ainda que possamos testemunhar o grande esforço desenvolvido por uma parcela significativa dos educadores, no sentido de investigar e oferecer sugestões para

resoluções desses problemas – o que tem resultado no grande volume de trabalhos disponíveis – alguns deles vêm resistindo dramaticamente, enquanto outros se agravam a cada dia.

Entre aqueles que resistem, vamos encontrar o alto índice de fracasso escolar nas primeiras séries do 1º grau, desafiando sistematicamente a tese liberal da democratização do conhecimento e das oportunidades de ascensão social através da escola, ou seja, o caráter seletivo que, teimosamente, o sistema escolar tem assumido na realidade brasileira.

Entre aqueles que se agravam, vamos encontrar o problema da qualidade da formação dos professores, que são os agentes mediadores entre os conhecimentos socialmente produzidos e os sujeitos que se apresentam como seus aquisitores potenciais, os alunos, em grande maioria os da escola pública e oriundos de classe social desprivilegiada.

Muitos estudos têm revelado o caráter de classe que essa formação tem assumido, tomando a visão do professor distorcida em relação à maioria dos alunos que freqüentam as escolas brasileiras, particularmente as públicas, no que se refere às suas capacidades e possibilidades de aprendizagem. Esses estudos revelam os inúmeros preconceitos que podem ser observados na forma como o professor vê e trata seus alunos.

Outros estudos mostram como essa visão distorcida se constitui, segundo teorias construídas a partir de vieses ideológicos existentes na compreensão e na análise da gênese de problemas como o fracasso escolar. Tais teorias geralmente não consideram as contradições sociais geradoras desses problemas e, assim procedendo, protegem a ordem social injusta que os determinaram.

Da mesma maneira, acabam isentando a escola e os educadores da responsabilidade que lhes cabe, pois estes, mesmo que inconscientemente, têm contribuído de forma efetiva para a produção de tais problemas.

Vários estudos mostram que a maioria dos conhecimentos teóricos que embasam a formação dos nossos professores foram produzidos fora dos contextos sociais nos quais serão aplicados, sendo, por isso, conhecimentos abstratos, que não respondem às exigências dessas realidades concretas nas quais esses professores trabalham.

Outros mostram ainda que as condições, sob as quais o professor desenvolve o seu trabalho, têm se constituído em fatores de sua desqualificação.

Há também estudos que não só discutem as questões acima mencionadas, mas vão além delas, superando o momento da constatação ou da denúncia. Questionam, enfim, o princípio educativo que embasa a formação do professor em nossa realidade. Dessa forma, abordam o problema central da formação, procurando demonstrar que, quando a mesma se dá a partir de uma perspectiva teórica abstrata da vida social, de condições alienantes de trabalho ou de relações sociais de dominação, produzirá uma prática educativa que dificilmente poderá representar uma condição de humanização, tanto do educador quanto do educando. Ou seja, sua atividade espiritual e real, a sua prática, dificilmente se converterá em instrumento de transformação da realidade social e de si mesmo.

Ao se colocar a filosofia da *praxis* como fundamento central de uma formação transformadora, lançam-se as bases para uma análise crítica abrangente da formação, análise essa que não se dará através de aspectos pontuais ou fragmentados desse objeto.

Dessa perspectiva, a formação deixa de ser vista como uma prática utilitária, com fins imediatos e de caráter meramente operatório. Caráter esse que faz com que o trabalho se torne uma condição desqualificadora do trabalhador, visto sobretudo como um realizador de resultados. Essa mesma formação, ao contrário, poderá passar a ser encarada a partir do princípio da *praxis*, como atividade produtora de conhecimentos e de ações reais, permitindo ao educador participar efetivamente do processo de transformação do mundo e da sua própria consciência. Assim, esse

educador estará sendo, de fato, chamado a colocar-se de forma ativa frente à realidade e a contribuir para a sua transformação. Estará sendo chamado a exercer uma ação revolucionária nessa realidade, de transmissão de conhecimentos críticos aplicáveis à vida prática e de formulação de uma consciência política destinada a transformar essa realidade.

Nesse ponto, formação técnica e formação política, teoria e prática, educação e trabalho, fundem-se numa unidade indissolúvel.

Entendemos que, somente através de um princípio educativo fundamentado numa concepção teórica unificadora e que vise à transformação da realidade existente na sua totalidade, será possível transformar o quadro atual da formação, já que é da estrutura social vigente que emanam os princípios da formação existentes e que estão por ser transformados. Esses princípios, ao refletirem as relações sociais de produção que determinam a divisão social e técnica do trabalho, operam as diversas cisões que hoje observamos nos processos formativos dos educadores em nossa realidade. Apenas a partir da ruptura com esses princípios e com a realidade que os sustenta, será possível forjar uma prática educativa transformadora.

Nesse sentido, observamos que as discussões que colocam como dimensões opostas ou complementares dicotomias como: formação geral e formação específica, teoria e prática, educação e trabalho, disciplinas teóricas e disciplinas práticas, concepção e execução, formação política e formação técnica, não entendem tais dimensões a partir de uma visão unitária. Elas não propõem mudanças estruturais na formação. Propõem apenas arranjos para tornarem a ação educativa da formação mais eficiente na produção de resultados que, certamente, não implicam a formação de sujeitos (professores ou alunos) transformadores.

É então segundo o princípio da *praxis* criadora, que serve tanto como base da análise dos processos formativos, quanto para a sua transformação efetiva, que estaremos desenvolvendo este nosso estudo.

Estudo este que se propõe a analisar os Resumos Analíticos em Educação-Reduc/INEP, os quais se referem à formação de professores das quatro primeiras séries, e a verificar as diversas concepções de *praxis* veiculadas por essa literatura no período compreendido entre os anos de 1970 e 1986.

Pretendemos, também, demonstrar que a formação – enquanto fenômeno social determinado – sofreu, no período, injunções não só estruturais, mas também conjunturais do contexto social. Os discursos veiculados pelos resumos que serão objetos deste trabalho podem nos dar indícios de como essa trama de influências se verifica no campo da formação.

A partir da análise proposta, pretendemos ainda verificar quais os avanços alcançados no terreno da formação, bem como acentuar algumas das questões que ainda estão por serem resolvidas.

O presente trabalho é composto de seis capítulos, no transcorrer dos quais iremos demonstrando os propósitos que cada um apresenta.

No **primeiro capítulo**, procuraremos evidenciar a nossa trajetória pessoal até chegarmos ao objeto proposto. Nele também apresentaremos os nossos objetivos com a realização desta pesquisa e faremos uma breve localização do objeto e, principalmente, da abordagem teórica adotada, em relação ao quadro atual da pesquisa educacional brasileira.

No **segundo capítulo**, apresentaremos e discutiremos as categorias centrais (formação e *praxis*), com as quais iremos proceder a análise do material selecionado.

No **terceiro capítulo**, apresentaremos algumas considerações metodológicas, a bibliografia estudada, os critérios e categorias segundo as quais organizamos, num primeiro momento, os resumos selecionados para esta pesquisa.

No **quarto capítulo**, apresentaremos o contexto histórico das décadas de 60 a 80, abordando principalmente os panoramas político e educacional, segundo a

história da educação brasileira e segundo um breve resumo das temáticas presentes na literatura estudada.

No **quinto capítulo**, faremos uma breve discussão sobre as relações entre o panorama sócio-político e as temáticas presentes nos resumos selecionados.

No **sexto capítulo**, traçaremos um panorama da *praxis* na formação do professor das quatro primeiras séries, no Brasil, nas décadas de 70 e 80, a partir da análise das principais tendências pedagógicas existentes nesse período e da literatura estudada.

Após a apresentação desses seis capítulos, faremos nossas **considerações finais**.

Cabe esclarecer ainda que, na parte referente à **bibliografia**, a mesma será apresentada separadamente e da seguinte forma: **referências bibliográficas e lista dos resumos selecionados para a análise** (que virão precedidos da sigla RAE – Resumos Analíticos em Educação – e do seu número de ordem correspondente);

Finalmente, em **anexo**, apresentaremos quadros que sintetizam diversas informações sobre diferentes aspectos da bibliografia estudada.

CAPÍTULO I

1. CONSTRUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA

Vimos pessoalmente, nos últimos quatorze anos, atuando no campo da educação, seja como docente na rede estadual de ensino de 2º grau e na Universidade particular e pública – principalmente supervisionando estágios de Psicologia Escolar – , seja como psicólogo educacional. Nesta última condição, temos participado diretamente de trabalhos que nos permitiram conhecer de perto as questões relativas à formação docente e atuar visando a sua melhoria e o seu aperfeiçoamento. Essa nossa experiência se deu tanto em escola particular, quanto junto às redes estadual e municipal, nos níveis de pré-escola e das séries iniciais do 1º grau.

Nesses trabalhos pudemos perceber uma série de aspectos da realidade escolar que envolvem a questão da formação. A primeira constatação que fizemos foi a da existência de uma grande dificuldade para selecionar quadros para o exercício do magistério, dada a pequena quantidade de pessoal disponível e ao precário nível de sua qualificação. Esse fato nos permitiu ter os primeiros elementos concretos para especular sobre o baixo nível dos cursos de magistério freqüentados por aqueles que se apresentavam como candidatos⁽¹⁾ e sobre o pequeno interesse pela atividade do magistério. Ao mesmo tempo, ele nos demonstrava a necessidade de desenvolvermos um trabalho de melhoria da formação, durante o próprio exercício profissional.

Num primeiro momento, imaginávamos esse fenômeno como algo localizado em algumas escolas do município de Embu, local onde trabalhávamos, situado no sudoeste da Grande São Paulo – e em pequenos municípios circunvizinhos, de onde se originava a maioria daqueles candidatos.

⁽¹⁾ LADEIA, C.R. “As representações de professores recém formados sobre a criança pré- escolar e sobre as funções do professor”. *Mimeo.*, jun. 1988.

Porém, em ocasiões posteriores, quando, também nas mesmas circunstâncias de formação precária, se apresentavam como candidatos os egressos de escolas de regiões de destaque da cidade de São Paulo, como são os bairros de Pinheiros e do Butantã, passamos a suspeitar que a situação era mais grave e mais generalizada do que inicialmente supúnhamos.

Atualmente, com as leituras que vimos desenvolvendo, temos indícios seguros nessa direção, dada a quase unanimidade que se verifica na bibliografia que aborda os aspectos escolares da formação ou que discute as variáveis intra-escolares de fenômenos como a evasão e a repetência nas primeiras séries do 1º grau.

Num segundo momento, pudemos verificar nas escolas a grande dificuldade de manutenção de um quadro estável de professores dispostos a trabalhar a médio e a longo prazos, objetivando o aperfeiçoamento de sua própria formação teórico-prática e o seu envolvimento com um projeto pedagógico que visasse de fato a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, veja-se a grande rotatividade de professores que ocorre anualmente nas escolas públicas. Sabemos que essa dificuldade se deve a inúmeros fatores, inclusive econômicos, os quais, mesmo sendo pertinentes, não nos interessa discutirmos aqui.

Entretanto, sejam quais forem as razões que justifiquem a existência de tal realidade, ela é um fator de preocupação em si mesma.

Nessa época desenvolvíamos, junto à Secretaria Municipal de Educação de Embu, entre outras atividades, um trabalho com grupos de professores da rede municipal pré-escolar e de uma escola de 1º grau, dentro do programa de municipalização da pré-escola. Esses se reuniam semanalmente para discutirem e tomarem posições diante de tudo aquilo que fosse pertinente à sua atividade: condições de trabalho, atividades desenvolvidas, dificuldades práticas, dúvidas, descobertas, bem como leituras e reflexões, o que visava não só reparar as falhas da formação escolar, mas sobretudo implantar uma nova prática pedagógica baseada no construtivismo piagetiano.

Essas constatações nos colocaram em movimento para buscarmos entender não só o que se passava nesse trabalho específico de Embu mas, sobretudo, o que se passava também na realidade imediata que o circundava.

Passamos então a fazer contatos com pessoas que desenvolviam trabalhos em outros municípios ou na rede pública estadual, para conhecermos melhor não só os pressupostos teóricos que orientavam a sua prática, mas também como abordavam concretamente as questões relativas à formação do seu quadro de pessoal docente em serviço.

A partir dessas aproximações, cada vez mais se nos firmava a convicção de um estado de crise em que se encontrava o sistema educacional brasileiro. Crescia também a consciência da inviabilidade do desenvolvimento de experiência de médio e longo prazos sem as influências diretas de fatores conjunturais, locais ou nacionais. Imagínávamos, então, a possibilidade de uma experiência exemplar – a já referida, que vinha se desenvolvendo no município de Embu – cujo sucesso pudesse, ao ser divulgado, irradiar influências positivas para outros locais e esferas, contribuindo assim para o avanço da verdadeira democratização do ensino. Por volta de 1987, quando iniciamos o programa de mestrado na UNICAMP, pensávamos em desenvolver o nosso projeto de pesquisa sobre o trabalho que estava sendo realizado no Embu. Pensávamos estar assim, facilitando a sua divulgação e o seu reconhecimento, já que considerávamos, na época, ser aquela uma experiência educativa inovadora no setor público.

Entretanto, com o decorrer do tempo, pudemos perceber que a estrutura dessa experiência estava ainda em formação e que era bastante frágil. Não estavam solidamente formados, por exemplo, um princípio educativo e uma concepção teórica que pudessem articular as várias áreas do conhecimento envolvidas no fenômeno educativo. Além disso, era um trabalho que poderia ser interrompido a qualquer momento, por uma decisão política dos escalões superiores da administração municipal,

o que nos impossibilitaria o acesso a elementos que pudessem evidenciar os seus resultados concretos.

Diante de evidências como essas, alteramos nossos planos iniciais, porém mantivemos o nosso interesse pelo objeto da pesquisa: formação de professores. Decidimos então que, ao invés de desenvolvermos um estudo localizado que pudesse evidenciar os aspectos positivos e negativos de uma experiência particular, partiríamos para um estudo que pudesse revelar aspectos mais gerais sobre o objeto formação de professores das quatro primeiras séries no Brasil. De tal forma que, ao fazê-lo, pudéssemos evidenciar aspectos relevantes do conhecimento acumulado e produzido pelos estudiosos do assunto, permitindo assim darmos a nossa contribuição, mesmo que modesta, para o estudo dessa questão.

A escolha desse objeto, porém, não se deve apenas aos interesses mais imediatos e práticos do pesquisador. Ele se evidencia como questão substantiva a partir das implicações que tem e da relevância social que possui. É através de sua relevância que nós, combinando nossa trajetória profissional com nossas preocupações sociais e políticas, chegamos a ele.

A formação do professor tem reflexo direto na qualidade do seu trabalho e esta incide diretamente em aspectos como a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Ela pode influir decisivamente, também, sobre fenômenos tais como o fracasso escolar nas várias dimensões e modalidades, ou seja, recai diretamente sobre a produção da escola.

Na realidade brasileira a educação formal básica representa, para um grande contingente de pessoas oriundas da classe trabalhadora, além de um passaporte necessário para o ingresso nos níveis subseqüentes de ensino, uma das poucas possibilidades concretas de se instrumentalizarem para a aquisição de novos conhecimentos e para a convivência com as exigências da sociedade moderna.

Se o papel precípua da escola é possibilitar a aquisição dos conhecimentos acumulados historicamente pelo homem, conhecimentos esses que são indispensáveis à

sua sobrevivência material e espiritual, ela se coloca como um importante instrumento para a socialização dos conhecimentos científicos, tecnológicos e da cultura em geral e se torna fundamental para as classes trabalhadoras.

Mas não é somente porque a escola desempenha um importante papel para as classes populares que qualquer aspecto de sua realidade, como é o caso da formação do professor, se evidencia como tema importante a ser estudado. É principalmente porque esse importante papel da escola não vem sendo desenvolvido satisfatoriamente por ela. Ao contrário, a escola básica tem se revelado um eficaz mecanismo de exclusão das classes trabalhadoras e de reafirmação das desigualdades sociais. Esse problema já é crônico na realidade brasileira e os dados sobre evasão e repetência nas séries iniciais e sobre a qualidade do ensino que se anunciam ainda hoje, mesmo depois de algumas mudanças como o "Ciclo Básico", a "Jornada Única" ou a "Escola Padrão", não nos autorizam qualquer tipo de otimismo.

Como afirma Patto (1990),

"Estes dados evidenciam que a surrada promessa dos políticos, o insistente sonho dos educadores progressistas de educação para todos e o permanente desejo de escolarização das classes populares conservam, ainda hoje, sua condição apenas de promessa, de sonho e de desejo" (p.3).

Para desempenhar suas funções, a escola conta com os agentes pedagógicos, entre os quais se destaca o professor. Segundo Cury (1987:87-120), é através do professor, instrumentalizado com os vários componentes do fenômeno educativo, que a escola exerce concretamente o seu trabalho. É ele que participa diretamente, consciente ou não, desse jogo contraditório, respaldado pelo aparato institucional e pelo instrumental pedagógico constituído pelos processos formativos que o credenciam como agente do processo educativo. Sua ação é decisiva tanto para a

produção do quadro escolar que se apresenta, quanto para a transformação desse quadro.

Por todas essas razões, a questão da formação dos professores das quatro primeiras séries se coloca como uma das mais relevantes no cenário da educação brasileira, merecendo por isso a nossa atenção.

Se temos a pretensão de almejar alguma transformação no campo da educação básica no Brasil, não podemos fazê-lo sem estarmos atentos à questão da formação dos quadros que ali atuam.

Mas resta ainda uma pergunta inquietante que ao mesmo tempo nos preocupa e nos mobiliza para a realização deste estudo sobre a formação dos professores. Haveria no horizonte alguma perspectiva em curso que pudesse conter algum indício de esperança em relação a mudanças significativas na formação dos professores no Brasil contemporâneo ?

2. OBJETIVOS DO TRABALHO

Este trabalho tem como objetivo principal o desenvolvimento de análise bibliográfica de textos publicados no Brasil, no período compreendido entre as décadas de 70 e 80. Ao seu final, pretendemos identificar algumas das concepções correntes nesse período, empregadas na formação de professores, como fundamentos de uma *praxis* educativa que objetiva ou não a formação de sujeitos transformadores. A bibliografia estudada tem como fonte básica os Resumos Analíticos em Educação⁽²⁾ e compreende resumos de trabalhos que versam sobre a formação de professores das quatro primeiras séries. Esses trabalhos apresentam explícita ou implicitamente visões distintas da *praxis*, constituindo-se parâmetros ou referências das diversas modalidades de práticas formativas de professores existentes na realidade educacional brasileira. O conjunto desses resumos representam um vasto e complexo universo no qual procuraremos identificar algumas das concepções correntes da *praxis* que orientaram a formação dos professores das quatro primeiras séries, no período compreendido entre 1970 e 1986. Esse período, como veremos, é aquele que apresenta uma abundante literatura sobre o tema e no qual ocorreram alterações políticas, econômicas e legais, cujos reflexos marcam até os dias atuais, o campo educacional e neste, as práticas formativas.

Procuraremos ainda evidenciar aspectos relevantes dos estudos sobre a formação revelados pela organização e pela abordagem que fizemos da referida bibliografia.

Pretendemos ainda com esta pesquisa, fornecer elementos para a reflexão e para a continuidade do intenso debate existente sobre o tema estudado.

⁽²⁾ Reduc/INEP. Resumos Analíticos em Educação – A formação de professores no Brasil (1960–1980).

Na investigação do objeto da pesquisa destacamos duas categorias que consideramos fundamentais para o nossos objetivos: o conceito de formação e o conceito de *praxis*, os quais procuraremos apresentar no capítulo seguinte.

3. LOCALIZAÇÃO DESTA PESQUISA NO QUADRO GERAL DA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA.

A maioria dos estudos, que abordam a formação do professor, a partir da perspectiva teórica por nós adotada, aparecem com mais frequência no cenário da produção educacional brasileira, a partir do início da década de 80.

Produzidos num período de intensa mobilização social pela democratização da sociedade brasileira, eles trazem no seu bojo o objetivo estratégico da transformação das circunstâncias históricas que determinaram essa sociedade tal como ela se apresentava e ainda se apresenta.

Esses trabalhos em geral têm como finalidade formular referências, análises e estratégias que permitam o conhecimento e a intervenção em nossa realidade educacional, por outra via que não a da visão otimista das idéias liberais, ou a da visão pessimista do crítico reprodutivismo.

Baseados na discussão sobre as contribuições de Marx e Engels para a compreensão e a intervenção na dinâmica social, a marca dessa produção segundo Weber⁽³⁾, é a ênfase na história, nas relações sociais e na superação das contradições da sociedade capitalista, articulando teoria e prática.

A compreensão do relacionamento entre sociedade política e sociedade civil passa a ser um dos pontos nodais das discussões cujo eixo se alterou com a introdução do conceito de hegemonia. Com isso ganham importância as discussões sobre

⁽³⁾ Weber, Silk. "A produção recente na Área da Educação". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 81, p. 22 - 32, maio 1992.

políticas públicas, entre elas as relativas à educação e as referentes ao papel da escola no processo de democratização.

Da denúncia sistemática das formas de dominação, de ocultação e falsificação da realidade, o debate passa a se centrar na apreensão da totalidade social com suas contradições, mediações e possibilidades, levantando questões acerca do processo de conhecimento e suscitando a reflexão epistemológica, cujo aprofundamento requer contribuições específicas da filosofia (Gadotti, 1983; Libâneo, 1985; Cury, 1987; Severino, 1986; Saviani, 1986; entre outros).

A preocupação com a vinculação teoria e prática, reforçada pela leitura de Gramsci, transforma o desempenho do educador em objeto privilegiado de análise (Mello, 1986; Libâneo, 1990; Melo, 1990). Tanto é assim, que uma das linhas de estudos em destaque; detectada por levantamento recente⁽⁴⁾, refere-se ao professor e sua prática pedagógica.

Como é evidente que a eficiência desse desempenho depende em grande parte da formação recebida, e diante da constatação sob vários pontos de vista, de que esse desempenho tem sido insatisfatório, essa preocupação deriva para os processos formativos do educador.

Demo⁽⁵⁾ destaca a importância de conceitos formulados por Gramsci em duas importantes linhas de pesquisa provenientes da sociologia crítica, quais sejam: educação política e educação emancipadora.

Em educação política coloca como ponto-chave a idéia da educação como um duplo desafio: o de transmitir às novas gerações o que foi anteriormente produzido e acumulado; e o de colocar isto não como reprodução imitativa para as novas gerações, mas como móvel de superação histórica, ativando condições subjetivas de intervenção na realidade histórica e física.

⁽⁴⁾ Idem, *Ibidem*.

⁽⁵⁾ DEMO, Pedro. "A sociologia crítica e a educação: contribuições das ciências sociais para a educação. Em aberto, Brasília, ano 9, n. 46, abr./jun. 1990.

Nessa perspectiva, ganham espaço os trabalhos que articulam o saber fazer da atividade pedagógica com a visão crítica da realidade, reconhecendo o fenômeno educativo como ato político e o conhecimento como construção histórica mediada pelas contradições sociais (Cury, 1982; Mello, 1986; Franco, 1987; e outros).

Em educação transformadora, busca-se caracterizar caminhos possíveis de superação histórica, delineando aí o importante papel da educação. São pontos fundamentais desse tema a formação da consciência crítica e a formulação da contra-ideologia, como estratégia de inversão da relação de poder.

"Revoluções precisam de sua própria ideologia, na qual aparecem não somente as grandes utopias que movem as massas, mas sobretudo as estratégias de confronto, com vista a colocar sob controle dos marginalizados a situação histórica"⁽⁶⁾

Coloca-se ainda nessa perspectiva a importância fundamental do intelectual como figura-chave dessa formulação ideológica e a importância da unidade entre teoria e prática como síntese do conhecimento físico e social e da ação transformadora do homem e de suas circunstâncias. Na prática, nesta perspectiva, a educação tem como tarefa formar agentes de mudança, embora se reconheça – concordando com o próprio autor da citação feita acima – que mudança jamais seja questão apenas de educação.

⁽⁶⁾ Idem, *Ibidem*. p. 22.

CAPÍTULO II

1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste item pretendemos discutir a formação do professor, a partir de diversos processos e instâncias que dela participam, destacando seu caráter contraditório devido aos vínculos que esses processos e instâncias mantêm com a realidade social na qual se desenvolvem.

Pretendemos também, a partir da constatação da necessidade de alterar profundamente as bases da formação como estratégia de engajamento na transformação da própria sociedade, apresentar os fundamentos teóricos que orientarão a análise da bibliografia selecionada para este estudo.

Queremos destacar aqui que todas as discussões e reflexões desenvolvidas neste trabalho, e especialmente neste item e no seguinte, partem do pressuposto de que a função principal da educação numa sociedade democrática é a de contribuir para a formação de cidadãos. Seguindo esse princípio, e aplicando-o ao campo específico do nosso objeto, entendemos que a formação do professor, bem como sua prática, devem estar voltadas para a construção da cidadania⁽⁷⁾.

Tal postura pressupõe que o professor, como agente implementador da cidadania, deve ser formado a partir de conteúdos críticos e ter como norte de sua ação, numa sociedade desigual, os interesses sociais majoritários. Ao desenvolver sua atividade educativa, deverá assumir também, nas suas relações de trabalho e na sua prática pedagógica, compromissos com a transformação das estruturas que contrariam esses pressupostos.

⁽⁷⁾ É a nosso ver, tal condição de cidadão aquela que permite ao homem a possibilidade de - ao apropriar-se e denominar de forma contextualizada certos conhecimentos sobre a realidade na qual vive - poder se colocar frente a ela de forma mais ativa e crítica.

Tratamos então da formação de um profissional que, na sociedade determinada em que vive e trabalha, se coloca como um agente cuja ação tem como finalidade contribuir para que sejam produzidas certas transformações na realidade, no sentido de efetivar ou ampliar as condições de cidadania, estendendo-a às camadas populares.

Mas, afinal, que fatores ou condicionantes têm dificultado a formação desses agentes transformadores tão importantes para o desenvolvimento da cidadania ?

Esta será a principal questão que procuraremos responder nos próximos itens, onde examinaremos a formação do professor como um mediador entre realidades sociais e formação de subjetividades através da educação.

1.1. A Formação e seu caráter mediador

O vocábulo **formação** tem vários verbetes para explicar o seu significado. Entre eles, o que melhor se aplica ao objeto desta pesquisa é aquele que entende a formação como

"maneira por que se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional"⁽⁸⁾.

Quando se forma alguém, faz-se-o segundo uma perspectiva que implica na intenção de constituição de um sujeito com certa disposição, com certas propriedades morais e / ou com um saber sobre determinada área de atividade social. Diferentemente da formação que se dá através de relações primárias, que enfatiza atributos ligados à mentalidade e ao caráter, quando nos referimos à formação profissional, devemos considerar que ela se consubstancia na afirmação de todos os atributos enunciados, sem a exclusão de qualquer um deles.

⁽⁸⁾ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. R.J., Nova Fronteira, 2º ed.; 1986.

Mas a formação profissional não se dá num espaço abstrato nem está isenta de uma finalidade social. Pelo contrário, ela se dá no interior da estrutura social e das relações sociais concretas, sendo inevitavelmente por elas condicionada. A formação do professor, no meio contraditório da sociedade de classes, tem como resultado a produção de intelectuais que auxiliam seja na reprodução, seja na transformação dessa sociedade.

Por essa razão, junto com os conhecimentos técnicos considerados indispensáveis para o exercício de funções e tarefas específicas, a esses quadros em formação é transmitida determinada visão de mundo, bem como, certas disposições e valores que se prestam ao cumprimento da tarefa que lhes é confiada. Dessa forma, incorporam, em sua formação, muitos dos traços que condicionam a vida social.

Os professores ocupam, na sociedade moderna, a função de agentes pedagógicos socializadores de conhecimentos acumulados e sistematizados e de valores socialmente produzidos.

Essa função dos professores, exercida num espaço social determinado, faz com que sua atividade apresente vínculos mediatos ou imediatos com os interesses sociais e com as formas de relações sociais nele existentes, o que os torna participantes ativos da construção de maneiras de pensar e de agir de importantes parcelas da sociedade.

De que maneira tem se dado a formação dos professores ?

Para examinarmos essa questão, estaremos discutindo três tipos de atividades distintas, que contribuem decisivamente para a formação do professor, ou seja, para determinar suas concepções e condutas profissionais. São elas: a formação escolar que se dá nos cursos de formação do magistério, a formação que se dá no trabalho educativo e aquela (de natureza política) que se dá na *praxis* social em geral.

1.2. A formação escolar do professor

A escola, nas sociedades modernas, tem, em tese, a função de selecionar, organizar e tentar socializar o conhecimento socialmente produzido e acumulado pelos homens ao longo da sua história, colocando-o a serviço da formação de outros homens nos diversos campos do conhecimento e da atividade social. Dessa maneira, a escola e os professores que a integram têm participado da formação de diversos tipos de profissionais, entre os quais incluem-se os próprios professores. Somando-se e articulando-se com outras esferas e momentos educativos proporcionados pela vida social, a escola participa da formação destes agentes, oferecendo-lhes, entre outros, os elementos iniciais para o exercício de sua prática específica.

Estando investida, em algumas de suas modalidades, do poder legal de habilitar os profissionais da educação, a escola difunde, como base de sua formação, conhecimentos e técnicas relativos ao seu futuro campo de atuação. Assim, além dos valores, normas e demais elementos destinados a disciplinar e a condicionar sua personalidade e sua consciência a certos padrões de conduta, lhes são transmitidos também idéias, fundamentos, paradigmas, materiais e técnicas pedagógicas que deverão constituir-se no seu quadro inicial de referências para o exercício do magistério.

Supõe-se que esses sujeitos em formação, uma vez detendo uma certa quantidade de informações e saberes sobre a realidade (conhecimento teórico), poderão, a partir destes, dirigir sua prática no futuro. Nesse sentido, a formação escolar tem-se apresentado como momento teórico, racional, distanciado da prática. Essa característica, no entanto, não é uma novidade. Ela se baseia num princípio operante cujo fundamento está assentado em determinações sociais historicamente situadas.

Tem sido uma das características mais marcantes das sociedades ocidentais, entre as quais se inclui a sociedade brasileira, uma certa tendência a cindir

interesses que presidem uma e outra atividade, segue-se uma tradição histórica, que remonta à antiguidade grega, de se manter teoria e prática como momentos distintos e até como instâncias opostas da realidade. Assim, uma ou outra (a teoria ou a prática) ganha importância distinta em função da natureza da atividade humana a ser desenvolvida e do espaço social em que ela se dá. É na esteira dessa cisão que temos outras, tais como: trabalho intelectual versus trabalho manual, concepção versus execução ou, reflexão versus ação.

Seguindo essa lógica da cisão incorporada à educação, educar ou formar, sobretudo através dos sistemas formais de ensino, em geral se apresenta como atividade teórica, diretamente voltada para a atividade profissional do professor, como momento de transmissão / assimilação de conhecimentos acumulados que se dá de forma abstrata, sem vínculo direto com os contextos sociais nos quais esses conhecimentos foram produzidos ou nos quais serão aplicados. A despeito de ser inegável o fato de que tais conhecimentos têm a realidade como objeto, a verdade é que esta é sempre abordada no seu plano ideal, teórico, genérico.

Esta situação, colocada pela substituição da complexidade da realidade social por um simulacro convenientemente construído pelos métodos e pelas teorias, agrava-se sobremaneira quando tentamos entender suas origens. Ora, as cisões das relações educação – trabalho, teoria – prática, e as demais que delas derivam, se originam na divisão social de classes e na divisão social do trabalho dela decorrente. São desdobramentos do princípio de que na sociedade devem existir segmentos que detenham o poder, a posse dos bens materiais e o saber e outros que devem se encarregar do trabalho, da execução das tarefas necessárias à reprodução das condições (materiais e espirituais) de existência sem, no entanto, deter a posse ou o controle dos bens produzidos. Partem do princípio de que devem existir, de um lado, dirigentes e, de outro, dirigidos, trabalho de concepção e trabalho de execução, mundo da educação e

mundo do trabalho, momento de aprender e momento de fazer (de aplicar os conhecimentos aprendidos).

Esse modelo faz supor a existência de segmentos sociais (intelectuais) capazes de produzir, sistematizar e transmitir – de forma abstrata – conhecimentos genéricos sobre a realidade a outros segmentos que não os detêm, conhecimentos esses considerados suficientes (caso sejam de fato assimilados), para se operar com eles certas mudanças em determinados aspectos da vida sócio-cultural.

Como essa forma de compreender e de agir se funda em princípios comprometidos com as desigualdades sociais, a sua aplicação no campo educacional leva a supor algum tipo de vínculo com a reprodução dessas desigualdades.

Do nosso ponto de vista, o atual modelo, empregado na formação escolar da maioria dos professores, tem-se caracterizado como um momento de preparação para o exercício de uma atividade profissional promovido de forma contemplativa e dicotômica, a partir de um certo distanciamento da vida social. Estamos convencidos de que este modelo não tem atendido aos interesses sociais majoritários, por fundar-se em princípios que historicamente têm contrariado tais interesses.

Diversos estudos, como os de Barreto (1975), Brandão, Z. (1982), Mello (1986) e outros publicados a partir da década de 80, têm demonstrado que a formação escolar forjada segundo esses princípios tem trazido problemas sérios para o exercício do magistério, fazendo com que a prática do professor fique comprometida com o processo de reprodução das desigualdades sociais, o que não o tem permitido realizar aquilo que dele espera a maioria da população, ou seja, a socialização do saber. Por isso, tais estudos apontam também para a necessidade de se reformular as bases da formação, como uma das condições para que a prática docente possa contribuir de fato para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Não podemos nos esquecer ainda que a escola, sobretudo de 1º e 2º graus, age para além dos conteúdos de ensino, sobre um sujeito em formação. Ela atua como uma instância pedagógica institucionalizante, não somente através dos conhecimentos

sistematizados que veicula, mas também através das estratégias e métodos de ensino que emprega, das normas, dos valores, da hierarquia, da burocracia e da divisão social do trabalho, que presidem o seu funcionamento e que disciplinam diferentemente a conduta de todos no seu interior. Assim, a vivência do cotidiano escolar por períodos longos, tanto por parte do professor como por parte do aluno, implica quase sempre um certo aprendizado, decorrente da assimilação desse conjunto de fatores que regem a “legalidade” desse mesmo cotidiano.

Se a escola é, dadas as condições existentes, uma instituição importante para a formação dos professores e de outros agentes educacionais; se sabemos serem eles elementos importantes no processo de socialização do saber e na luta ideológica travada em torno da manutenção/transformação da sociedade; se a formação acadêmica dos professores tem contribuído para torná-los, como é sabido, agentes que participam diretamente do processo de seleção e de discriminação de amplas camadas sociais; se tal ação nem sempre se deve a uma opção consciente e politicamente orientada, mas sim a uma formação baseada em modelos condicionados pelas relações sociais de dominação de classe e pela própria desagregação do sistema de ensino; se, por consequência, tal formação, que depende substancialmente da escola, tem dificultado a qualificação de tais agentes para desenvolverem ações transformadoras através do seu trabalho; caberia indagar: **segundo que critérios e princípios se poderia redefinir tal formação, para que ela objetivasse a produção de agentes transformadores ?**

Antes de darmos uma resposta a esta indagação - o que estaremos fazendo mais diretamente nos itens 2 e 3 deste Capítulo -, deveremos considerar, a seguir, outros aspectos da formação.

1.3. A formação do professor no trabalho educativo

No item anterior tratamos, brevemente, da formação escolar como um aspecto constitutivo prévio da formação do professor, pois esta quase sempre se dá num momento que antecede o seu ingresso no magistério. Destacamos algumas das funções contraditórias assumidas pela escola como instância mediadora entre o social, o individual e o profissional através da divulgação de conteúdos, métodos e técnicas (referentes ao seu campo de trabalho), mas também da ideologia, dos valores e de práticas disciplinadoras, entre outros.

Neste item procuraremos tratar do **trabalho educativo** e de algumas estratégias usualmente utilizadas, no sistema formal de ensino, como procedimentos que também concorrem para a formação do professor, no próprio exercício do magistério. Vamos nos ater, também, aos aspectos da formação determinados pelas relações e condições de trabalho, ou seja, aos efeitos pedagógicos que essas relações e condições de trabalho exercem sobre o professor.

Gostaríamos, antes, de retomar algumas considerações feitas no tópico anterior. Ali apontávamos as cisões existentes entre educação e trabalho, bem como outras, e as atribuímos a condições históricas.

Se, por um lado, destacamos a educação formal – e nela a formação escolar do professor – como um dos momentos teóricos de um determinado tipo de atividade social, por outro, temos que destacar que o trabalho educativo tem-se apresentado como seu momento prático: de aplicação de conhecimentos previamente aprendidos; de ação sobre outros sujeitos reais (seus alunos), numa situação real (numa determinada escola e numa determinada sala de aula), com finalidades práticas (transmitir conhecimentos e valores, bem como disciplinar suas condutas). O trabalho educativo tem-se caracterizado como momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, que tanto podem

ser compreendidos como conhecimentos teóricos sistematizados, quanto como conhecimentos que derivam da atividade empírica do sujeito, ou mesmo do senso comum.

É na prática do magistério que o professor se defronta de fato com a realidade – objeto da sua atividade real, não só com seus aspectos mais genéricos, mas sobretudo com suas particularidades. É aí que se manifestam as relações entre o sujeito (o professor com um certo preparo, com certos conhecimentos, habilidades, interesses, necessidades, criatividade, personalidade, e outros), o objeto (o aluno com seus interesses, necessidades, perfil sócio-cultural, expectativas, capacidades e dificuldades), e as condições concretas sob as quais se dá a atividade do magistério (salário, jornada de trabalho, número de alunos por classe, espaço físico, material didático, recursos auxiliares, e outros).

Não resta dúvida de que a atividade prática do magistério é muito mais complexa do que supõe a versão acadêmica, na qual a maioria dos professores tiveram sua formação inicial.

No entanto, cabe formular aqui uma questão: teria a atividade prática do professor, por si só, condições de funcionar como uma instância de crítica, enfrentamento e superação dos problemas decorrentes da sua formação escolar ?

Naturalmente, responder a esta questão será uma preocupação que permeará esta e outras partes deste trabalho. De imediato, seria conveniente enfatizar que toda prática profissional se desenvolve dentro de determinadas condições sócio-organizativas, cujo poder condicionante estabelece limites às possibilidades de transformação dessas mesmas práticas.

Evidentemente, a forma de organização de uma dada atividade leva à reprodução dessa atividade, configurando-se assim como obstáculo à transformação que se queiria operar sobre ela. É importante, portanto, estarmos atentos para o fato de o sistema de ensino ter-se organizado como um sistema complexo e centralizado. Nesse sistema, aqueles que mantêm o poder necessitam de instâncias e mecanismos para garantirem o controle real das atividades que estão sob seu poder formal. Assim, ao

tornar-se organização complexa e centralizada, o sistema de ensino passará a necessitar de uma administração burocrática com diversos níveis intermediários de poderes e de competências. Estes níveis, por sua vez, de acordo com sua natureza e função, é que passarão a ditar as normas, as diretrizes, os parâmetros, os princípios, os objetivos, os diagnósticos, as metas e os procedimentos a serem adotados no campo educacional. Essas instâncias mediadoras (Conselhos, Secretarias, Coordenadorias, Divisões, Delegacias, Diretorias, dentre outras), obedecendo à hierarquização que convém ao exercício de uma dominação verticalizada – que tem no seu topo as esferas que detêm o poder decisório, nos escalões intermediários aqueles que detêm os conhecimentos técnicos (pedagógicos e administrativos) e na base os professores – produzem as normas, resoluções e portarias divulgadas diuturnamente, além dos manuais de orientações técnicas, dos cursos de reciclagem, dos treinamentos e de outras estratégias, como recursos que se prestam à tentativa de estabelecimento de um consenso no campo teórico e prático da educação. Essas instâncias, ainda que não tendo um poder operativo absoluto sobre a atividade do conjunto dos professores, passam a influenciar de forma decisiva não só a maneira de trabalhar de muitos deles, mas também o seu próprio modo de pensar e de agir. A difusão massiva de idéias, conhecimentos, métodos, técnicas e procedimentos pedagógicos e administrativos, passa a ser uma das estratégias mais utilizadas com a finalidade de cooptar o professorado a essa ou aquela política educacional ou a esse ou aquele modelo pedagógico, adotados.

A principal consequência da difusão e do parcelamento das atividades que se constróem entre os pólos dessa hierarquização complexa do sistema de ensino é uma acentuada perda do controle, pelo professor, sobre sua própria atividade e sobre as condições nas quais ela se dá. Não menos importante é o resultado reiterativo dessa organização, que reproduz seus problemas na exata medida em que aparenta enfrentá-los. Exemplo dessa verdadeira reprodução de questões aparentemente enfrentadas é o caso dos conhecidos cursos de reciclagem ou de treinamentos.

Como se sabe, a formação escolar do professor, nas condições em que se tem dado, predominantemente teórica, não tem respondido às exigências cotidianas da atividade do magistério. Mas o curioso é que as instâncias responsáveis pelo diagnóstico técnico dessa deficiência supõem sempre que falta ao professor justamente a formação teórica, que teria sido ministrada de forma inadequada no curso de magistério. Quase sempre, então, seguem-se a esse diagnóstico os famosos cursos de reciclagem e de treinamento, tão comuns no período analisado nesta pesquisa (décadas de 70 e 80). No entanto, tais estratégias de formação geralmente seguem o mesmo modelo de formação teórica do magistério. Ainda que organizadas por especialistas (dos escalões técnicos da rede) ou por estudiosos e pesquisadores (dos institutos de pesquisa e das universidades), baseiam-se nos mesmos princípios do modelo escolástico dos cursos de formação do magistério, ainda que difiram deles em algumas características e nos procedimentos utilizados. Não resolvem, portanto, o problema colocado pela dicotomia formação/trabalho, teoria/prática, mesmo que muitas vezes se esforcem para tal, desenvolvendo simulações, pesquisas paralelas às atividades da sala de aula e trocas de experiência.

Assim, ao contrário de enfrentar os problemas colocados pela *praxis* do magistério, a prática desses cursos acaba por repor e perenizar a própria característica central – e um dos principais problemas – do sistema de ensino: a dicotomia entre a prática real do ensino e a teoria dela dissociada, como ocorre nos cursos de formação dessa categoria profissional.⁽⁹⁾

⁽⁹⁾ Fusari (1988) demonstra alguns dos problemas existentes na articulação da teoria com a prática nos treinamentos, no período por nós estudado, tendo como parâmetro as várias tendências pedagógicas empregadas na sua formulação. Neste estudo, um dos aspectos que nos chamam a atenção é uma certa tendência empiricista de parte do professorado que valoriza a experiência em si, aquilo que aprendem na prática, desvalorizando assim a reflexão e a atividade teórica.

É um fato bem conhecido, porém, que os professores apresentam forte resistência às modificações propostas através dessas estratégias de formação. Ainda que viva sob o fogo cruzado dos treinamentos e de suas informações e orientações – ou bem por isso, – o professor aprende a ver nessas orientações técnicas, administrativas ou pedagógicas, “novidades” que quase sempre contrariam seus conhecimentos e práticas correntes. Sua desconfiança aprofunda-se ao perceber que esses procedimentos são usuais nas mudanças de equipes técnicas e/ou de governos que ocorrem periodicamente.

Não faltam, portanto, boas razões para o professor resistir – ou mesmo negar – as informações provenientes das diversas estratégias de formação utilizadas, uma vez que lhes parecem ser elas formulações abstratas, apartadas e distantes dos problemas práticos do seu dia-a-dia de trabalho.

Mas é no mínimo duvidoso que tal resistência da maioria do professorado venha possibilitar a superação dos problemas, seja da sua prática cotidiana, seja das teorias ou da própria dicotomia existente entre elas. Pois, na verdade, a posição praticista assumida por parte significativa do professorado, para recusar as informações teóricas, não tem passado pelo crivo de uma reflexão crítica e, portanto, não tem permitido a apropriação do arsenal teórico e metodológico circulante, que poderia ser incorporado à sua prática através de um exame crítico consistente.

No entanto, ao adotar como estratégia de resistência e preservação de sua identidade a negação apriorística da possibilidade de apropriar-se criticamente dos conhecimentos provenientes da teoria, o professor sequer consegue afastar-se dos riscos que lhe parecem inerentes à adoção de teorias. Ele acaba por adotar, sem perceber, uma posição ingênua que poderíamos chamar de “praticismo”⁽¹⁰⁾, que se faz acompanhar por uma doutrina / estratégia de ação, o individualismo.

E não resta dúvida de que nem o “praticismo” nem o individualismo podem produzir mudanças profundas, seja nas condições de trabalho, seja no próprio sujeito

⁽¹⁰⁾ Por praticismo entendemos: “ideário” fundado na adoção ou repetição de práticas justificadas por si mesmas.

pois, como já assinalamos, a transformação de qualquer um destes dois elementos exige consciência crítica e espírito coletivo como estratégias de inversão da relação de poder existente. Em síntese, a verdade é que as circunstâncias ou condições sob as quais desenvolve-se o trabalho, ou a formação escolar do professor, parecem conspirar para que não se tenha um profissional tecnicamente qualificado e politicamente consciente, capaz de unificar teoria e prática e de atuar segundo os interesses majoritários.

É evidente que, para se forjar tal profissional, não basta rever questões curriculares; é preciso rever também relações e condições de trabalho, é preciso fundamentar-se numa participação engajada e consciente do próprio magistério. **Engajamento este que necessita estar articulado e sintonizado com as necessidades da população, numa articulação teórico-prática da educação com a sociedade, através da atividade política, a fim de buscar o modelo de formação que interessa ao povo nos diversos níveis escolares, bem como as condições para viabilizá-lo.**

Se os modelos educacionais vigentes se constróem articulados às formas de relações sociais hegemônicas que se estruturam sob certos princípios, a alteração de tais princípios requer também uma articulação que tenha potencialidade para transformar as relações sociais, deslocando o polo hegemônico para outros segmentos sociais. Coloca-se aqui, pois, a necessidade da atividade política como meio para forjar e instaurar novos princípios no campo da formação de professores e de outros agentes sociais.

2. A FILOSOFIA DA *PRAXIS*

2.1. A *praxis* social e seu caráter formativo

A sociedade, no seu todo ou em qualquer um de seus domínios, nem é uma realidade natural que se cria, se reproduz e se transforma obedecendo compulsoriamente a forças exteriores, fora do seu controle, nem é uma realidade caótica cuja atividade vital se dá desordenada e aleatoriamente. É, ao contrário, uma realidade construída a partir de processos através dos quais o homem, ao transformar a natureza, cria, reproduz e transforma a sua própria existência.

A *praxis* social é, segundo a filosofia da *praxis*, um dos fatores estruturantes da organização da sociedade. É a atividade exercida por uns sobre outros homens na sua vida social, objetivando dar a ela esse ou aquele tipo de reordenação.

Se na atividade produtiva a ação do homem é exercida sobre objetos naturais, na *praxis* social o objeto é o próprio homem. Não o homem isolado e abstrato, mas o homem inserido no mundo, vinculado a outros homens através da produção de bens que atendam às suas necessidades materiais e não materiais, formando os grupos, as classes, e os diversos tipos de sistemas sociais.

Segundo Vásquez⁽¹¹⁾, na *praxis* social estão contidos os diversos atos orientados no sentido da transformação do homem como ser social, destinados a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. De forma menos genérica poder-se-ia dizer que a *praxis* social é a atividade de grupos ou classes sociais, objetivando transformar a organização e a direção da sociedade, ou a operar nela certas mudanças mediante a atividade do Estado. Ou seja, a *praxis* social corresponde à atividade política.

A *praxis* social, ou atividade política, é então o mecanismo que possibilita ao homem construir, ao longo da história, as diferentes formas de organização e de estruturação da sociedade. Tais formas concretas, ao serem construídas, produzem

⁽¹¹⁾ VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986; 194-201.

também determinados estados de consciência correspondentes, que lhes permitem existir no plano espiritual, subjetivo, que por sua vez pode possibilitar tanto a reprodução quanto a transformação dessas formas. Ao relacionar-se com sua existência concreta o homem, sendo um objeto que não só se deixa moldar, mas que também reage ativamente à ação exercida sobre si, cria formas de transformar ou de modificar tal existência em maior ou menor grau. Essas formas, concebidas a partir de uma ação reflexiva sobre a realidade, só podem materializar-se mediante a atividade coletiva dos homens.

A política é pois uma atividade prática, na medida em que a luta que os grupos ou classes travam depende de um certo tipo de organização real de seus membros, objetivando atingir certas finalidades. Nesse sentido, exige a criação de organismos concretos (sindicatos, partidos, movimentos sociais), e a adoção de formas, meios e métodos efetivos de luta (reuniões, comícios, manifestações, greves e outros).

A realização dos objetivos implicados na luta política que gira em torno da conquista, conservação, direção ou controle do Estado por uma classe ou segmento de classe, estando condicionada pelas possibilidades inscritas na própria realidade, exige, entre outras coisas, um alto grau de conhecimento dessa realidade e da correlação de forças nela existente. Isso faz com que tal atividade tenha também uma natureza teórico-reflexiva. No entanto, abordar teórica e reflexivamente a realidade não significa, segundo a filosofia da *praxis*, fazê-lo de forma especulativa com o intuito de compreender essa realidade na sua constituição e no seu funcionamento, mas, sobretudo, em como ela se transforma, em como ela tende a deixar de ser o que é.

Esse seu caráter teórico-prático faz com que a atividade política seja sempre fundada no choque e contraposição de idéias, projetos e programas, ou seja, na luta ideológica, e que exerça uma influência indubitável nas ações reais que determinam os rumos a serem seguidos nos vários domínios sociais da realidade em que se dá.

A *praxis* política, enquanto atividade prática transformadora, alcança sua forma mais radical na *praxis* revolucionária, cuja finalidade é a transformação das bases econômicas e sociais que sustentam o poder material e espiritual dominante numa

sociedade determinada. Dado o seu caráter teleológico transformador, tal *praxis* revolucionária deverá fundamentar-se numa concepção teórica revolucionária, sem a qual não seria possível qualquer transformação.

O Estado, numa sociedade de classes, representa, para os segmentos de classe não hegemônicos, um espaço estratégico a ser conquistado. Não é, portanto, um lugar já ocupado majoritariamente por aqueles que desejam a transformação. Ele é, ainda, o espaço de poder dos segmentos hegemônicos, que se quer destituir.

É através dessa atividade que os diversos segmentos de classe tomam consciência dos seus interesses, e de como esses interesses se articulam com os interesses de outros segmentos, formando os interesses sociais de classe. É no bojo dessa atividade que as pessoas vão adquirindo clareza das relações sociais sob as quais vivem, das funções do Estado na estruturação dessas relações, bem como da importância de sua participação nas formas concretas de luta, que visam dar a esse Estado outras funções. É no seu interior também que pode se evidenciar objetivamente, para os diversos segmentos de classe que dela participam, a necessidade da escola e sua função estratégica na elaboração/difusão de uma concepção de mundo que atenda aos seus interesses. Ao educador, evidenciam-se aí os vínculos existentes entre a educação e os interesses sociais em luta nos diversos âmbitos da sociedade, como também o seu papel de agente mediador em face de tais interesses.

Como afirma Ribeiro⁽¹²⁾, a atividade política possibilita aos excluídos, em situações análogas às vividas nos países periféricos, a conquista de espaços em antigos organismos da sociedade civil, assim como a criação de novos. A escola é um dos espaços cujo propósito de conquista, por parte das camadas populares, dessas realidades, é despertado tardiamente, pois as reivindicações populares não se iniciam com o interesse pela escolarização. A precariedade das condições de vida, a que estão submetidos os segmentos populares, encaminha suas reivindicações prioritariamente para questões

⁽¹²⁾ RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A formação do Professor no exercício Profissional nos anos 70: organização e liderança. São Paulo, PUC (Tese de Doutorado), 1983.

como: emprego, salário, alimentação, saúde, moradia; para depois chegar à escola. Primeiramente como um direito individual que pode vir a tornar-se um mecanismo de ascensão social, para só mais tarde, num momento de superação dessa visão individualista, poder formular reivindicações que contemplem a necessidade de criação de uma escola popular, de qualidade, que seja não mais um instrumento de "escape" individual, mas sim um instrumento coletivo de superação das condições objetivas e subjetivas que fazem do trabalho um fator de exploração humana.

A *praxis* social constitui-se então como uma possibilidade de formação da consciência crítica e de articulação concreta dos interesses de classe e, ao desenvolver-se em diversos espaços e organismos da sociedade civil, tendendo a generalizar-se, torna-se um poderoso agente socializador da atividade política. Aspirando à unificação das temáticas e reivindicações que tratam das necessidades e carências sociais das camadas populares, e procurando dar a essas temáticas um eixo comum, através da *praxis* política procura-se articular as ações exercidas, nos diversos domínios da sociedade, em torno da necessidade de transformação das relações sociais de dominação de classe. Ao elevar o nível de consciência da realidade e ao fornecer, aos indivíduos, subsídios para a sua prática política, potencializa-se a sua ação nos diversos campos sociais nos quais estes participam.

A *praxis* social é, por isso, o instrumento que possibilita a vinculação teórico-prática dos diversos tipos de atividade, exercidos em domínios sociais específicos, com a totalidade social, e vice-versa. Age sobre os indivíduos como uma situação pedagógica que, ao influenciar sua personalidade política, oferece-lhes as condições para que participem mais conscientemente da vida social.

Tal situação pedagógica é pois aquela que constrói a condição de dirigente necessária a todo agente transformador.

2.2. Da consciência ingênua à consciência filosófica da *praxis* ⁽¹³⁾

A *praxis* é a categoria central da filosofia que se concebe a si mesma como interpretação do mundo e como guia de sua transformação.

Para chegar a ela, porém, a humanidade percorre um extenso caminho, ao longo do qual encontram-se as várias formas elaboradas pelo homem para interpretar sua própria essência, estabelecendo, assim, uma relação objetiva consigo mesmo e com sua história.

Historicamente, a filosofia da *praxis* se constrói a partir da contraposição e da superação de concepções como: o senso comum, o materialismo metafísico, o pensamento religioso e o idealismo. Contraposição esta que pressupõe a assimilação crítica e a negação de aspectos dessas concepções.

Apesar de coexistirem, de compartilharem simultaneamente os "espaços" da consciência humana comum, como dados históricos que representam conquistas da humanidade, essas distintas formas de compreensão da *praxis* não se assimilam ou se superam de forma natural. Ao contrário, a passagem de uma a outra forma de interpretar e de operar a realidade constitui em si um profundo esforço teórico-prático, e representa uma mudança significativa do sujeito na relação que este estabelece consigo mesmo e com o mundo em que vive. Da mesma forma, num sentido inverso, uma consciência ingênua ou comum da *praxis*, constitui um obstáculo intransponível para se atingir uma consciência filosófica da *praxis* que a conceba na sua forma mais elaborada.

Porém, é dessa atitude natural cotidiana, coexistente com atitudes filosóficas, que se deve partir para se chegar a um nível superior de compreensão da *praxis*, ou seja, à filosofia da *praxis*.

O homem comum, inserido na sua vida cotidiana, é um ser prático. Como tal, geralmente se baseia no princípio de que a atividade prática é um dado de realidade

⁽¹³⁾ Neste item estaremos nos baseando fundamentalmente em Vásquez (1986), cuja obra objetiva a organização do pensamento marxista que constitui a filosofia da *praxis*.

que não exige explicação. Acredita viver numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e dos objetos práticos. Por isso, pensa que suas relações com esse mundo, bem como consigo mesmo – já que se vê como um ser da ordem natural – não demandam a mediação da atividade teórica. Não sente assim a necessidade de distanciar-se de si mesmo, de superar os preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns que dão suporte a seus atos práticos.

A atividade teórica, ao contrário, é vista como um elemento perturbador da relação imediata que estabelece com o mundo das coisas práticas. É vista como uma força que distancia o sujeito da necessidade de responder às exigências imediatas da vida cotidiana.

Não seria correto, entretanto, afirmar que a consciência comum vive num plano absolutamente a-teórico. Ao existir num mundo humano, mediado pelas trocas proporcionadas pelas relações sociais, ao apropriar-se das objetivações e ao objetivar-se nessas relações, o homem incorpora não só idéias, valores, juízos, preconceitos, mas também incorpora os conhecimentos e saberes que esse mundo coloca à sua disposição, e se objetiva neles.

Sua consciência, então, não é nem um fato puro em si, nem um reflexo automático do universo social em que vive, mas é sim o resultado da articulação ideológica de todos esses elementos numa configuração mais ou menos coerente, pois o homem vive numa situação histórica e social que engendra tal articulação.

Sua atitude ingênua diante da *praxis* já implica, assim, uma certa consciência do fato prático, numa integração particularizada de elementos racionais na qual vigoram certos princípios ideológicos que, por seu turno, demonstram estar sua consciência penetrada do ambiente no qual vive.

Um exemplo bastante ilustrativo, citado por Vásquez⁽¹⁴⁾, é o da filosofia irracionalista e pessimista de Schopenhauer, que priva de sentido a ação transformadora

⁽¹⁴⁾ Op. cit., p. 10.

humana, o progresso histórico-social e a própria história. Tal filosofia pode ser perfeitamente identificada, em muitos de seus aspectos, na consciência do homem comum quando este, não captando sua própria dimensão social ou de classe, tende a ver a atividade revolucionária – através das várias formas de manifestação que esta apresenta – como uma atividade inútil, equivocada e irresponsável.

Ambas as formas de compreender a *praxis* se inserem numa concepção geral, que tem como elemento comum a tendência de desvalorizar o homem como ser social, ativo e transformador.

Por isso, podemos dizer que a consciência comum da *praxis* não está totalmente destituída de uma certa bagagem teórica, ainda que tal bagagem possa se apresentar inconsistente e degradada, enquanto consciência de si mesma e enquanto elemento que permita ao homem interpretar objetivamente as relações que mantém consigo mesmo e com as circunstâncias nas quais vive. Contudo, segundo Vásquez,

"a presença desses ingredientes teóricos, adotados inconscientemente e que não passam de um eco obscuro e longínquo de uma tese filosófica, não nos permite ver em sua atitude diante da *praxis* uma atitude propriamente teórica, já que nela falta o momento capital da ligação consciente entre a consciência e seu objeto".⁽¹⁵⁾

Por isso a consciência comum, apesar de pensar os atos práticos, não faz da *praxis*, enquanto atividade social transformadora, o seu objeto. Assim, ainda que tal consciência apresente, em maior ou menor grau, elementos teóricos que se assemelham a teses filosóficas, não pode produzir uma teoria da *praxis*.

Porém, a consciência comum, como vimos, tem uma certa idéia da *praxis*, limitada e obscura, à qual continuará vinculada enquanto não desprender-se de sua cotidianidade⁽¹⁶⁾ e ascender a um plano mais elevado, representado pela consciência

⁽¹⁵⁾ *Ibidem*

⁽¹⁶⁾ Segundo Heller (1985), tal desprendimento jamais pode ser entendido no seu sentido absoluto, já que "ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade" (pag.17).

filosófica da *praxis*. Percorrer então o caminho que separa o homem comum – imerso na cotidianidade – da consciência filosófica da *praxis* é condição essencial para que ele possa vir a tornar-se um agente transformador da realidade.

Uma outra peculiaridade da consciência comum, segundo Vásquez, é a sua propensão a acreditar que as coisas são e existem em si, e que elas são e existem por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana.

Desta forma, o mundo prático se apresenta como um mundo de coisas e significações em si, à margem de suas determinações e de suas relações com a atividade social humana. Nele, o objeto prático fica separado do sujeito, apresentando-se como tal, à margem da significação deste sujeito, ou seja, destituído do seu lado humano.

A existência e a significação prática das coisas, apresentando-se, por seu turno, de forma a reduzir o prático ao prático-utilitário, faz com que o prático seja visto como aquilo que produz uma utilidade material, uma vantagem ou um benefício imediato, e tudo aquilo que não apresente essa utilidade imediata seja visto como "imprático".

Tal concepção, que em geral orienta a visão do homem comum sobre o mundo prático, coincide com o ponto de vista da produção capitalista e das teorias econômicas segundo as quais o prático é o "produtivo", e o "produtivo" é o que produz um bem material ou um seu equivalente no valor de troca.

Por essa razão, a consciência comum tende a ver a política – estimulada por um trabalho ideológico que objetiva manter o homem comum afastado de aspirações de poder – pelos seus aspectos práticos, como carreira, como forma de prática de integração aos escalões de poder, segundo regras instituídas. Fora desse sentido de integração, entende a política apenas como idealismo, romantismo ou utopismo, e tende a encará-la com desconfiança e pessimismo no que se refere às suas possibilidades transformadoras.

A despolitização do homem comum cria nele um vazio de consciência que só pode ser útil aos segmentos ou classe social que exercem efetivamente o poder. Ou

seja, que têm efetivamente o controle do Estado. A essa despolitização segue-se, em geral, a mistificação do poder e a massificação de atos, preconceitos, hábitos, lugares-comuns e preocupações que contribuem para a manutenção da ordem social vigente. A despolitização tem, pois, uma utilidade prática. Segundo Vásquez,

"O apoliticismo de grandes setores da sociedade os exclui da participação consciente na solução dos problemas econômicos, políticos e sociais fundamentais e, com isso fica desembaraçado o caminho para que uma minoria se encarregue dessas tarefas de acordo com interesses particulares, de grupo ou de classe".⁽¹⁷⁾

Tanto o politicismo prático quanto o apoliticismo, na medida em que satisfazem as aspirações e interesses imediatos do homem comum, cumprem subsidiariamente, conforme já salientamos, a função de afastá-lo da *praxis* política.

Assim, ao viver num mundo regido pela satisfação de necessidades práticas imediatas, as atividades teóricas, artísticas e políticas, particularmente as revolucionárias, têm para o homem comum um sentido de perturbadoras do processo prático, e de "impráticas", improdutivas ou parasitárias.

Para a consciência do homem comum a prática é auto-suficiente, não demandando, assim, apoio ou fundamento que não seja ela mesma. Esse universo prático apresenta um certo repertório de explicações e ações para que o homem resolva, num sentido genérico, seus problemas emergentes, dando-lhe a impressão de que não necessita recorrer a outros recursos que o distanciem dos aspectos mais imediatos de sua cotidianidade.

A prática fala assim por si mesma, e faz com que o homem comum e corrente se veja a si mesmo como um ser prático, que não precisa de teorias. A atividade teórica, vista geralmente como "imprática", improdutiva ou inútil, lhe é então estranha e aversiva. Não reconhece nela o que ele considera como seu verdadeiro ser: um ser

⁽¹⁷⁾ op.cit.: p.13

prático-utilitário. Pensando assim, entende que pensamento e ação, teoria e prática se apresentam como coisas que têm uma existência separada e autônoma.

Por isso o homem comum, enredado no mundo dos interesses e necessidades imediatas do cotidiano – mundo esse que é inseparável de uma determinada estrutura social que fixa os seus limites – não pode elaborar uma verdadeira consciência filosófica da *praxis*.

Essa é, aliás, uma tarefa que a consciência comum só pode cumprir negando-se a si mesma.

Somente um certo nível de distanciamento da cotidianidade que permitirá ao homem comum ver como, e, até que ponto, com seus atos práticos, está contribuindo concretamente para escrever a história humana; compreender em que grau a *praxis* necessita da teoria; ou, ainda, entender em que medida sua atividade se insere numa *praxis* humana social, o que faz com que seus atos individuais influam nos dos demais, assim como os destes se reflitam em sua própria atividade.

Tal significação de seus atos e objetos, bem como de suas necessidades e interesses, vista na dimensão da totalidade social, só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da *praxis* enquanto atividade histórica e social, na qual se integram suas várias formas específicas (o trabalho, a arte, a política, a educação, entre outras).

Essa consciência – que denominamos consciência filosófica da *praxis*, e que apresenta o seu grau mais elevado com o marxismo – foi historicamente sendo aperfeiçoada ao longo de um processo que é a própria história do pensamento humano, até atingir suas formas mais elaboradas. Partindo-se de uma consciência ingênua ou empírica da *praxis*, condicionada, por um lado, por determinantes da estrutura social que dificultam sua elaboração, e, por outro, pela história do homem como ser ativo e prático, não é por acaso que se chega a alcançar a consciência filosófica da *praxis*.

Essa conquista humana não se deve nem à casualidade, nem a um desenvolvimento interno, imanente ao pensamento individual deste ou daquele homem. Ao contrário,

"só é alcançada historicamente (...) quando a própria *praxis* chegou, em seu desenvolvimento, a um ponto em que o homem já não pode mais continuar agindo e transformando criadoramente (...) o mundo, como realidade humana e social, sem assumir uma verdadeira consciência filosófica da *praxis*"⁽¹⁸⁾,

que só pode por sua vez ser obtida, quando já se encontravam suficientemente amadurecidas as premissas teóricas necessárias à sua elaboração.

Se essa filosofia da *praxis*, conforme afirma Vásquez, pressupõe a história inteira da humanidade, bem como a história inteira da filosofia, é compreensível a impossibilidade da consciência comum, entregue a si mesma e às concepções que fundamentam sua cotidianidade, ascender ao mais alto grau da consciência filosófica da *praxis*.

2.3. A *praxis*: de Platão a Marx

Se para a consciência do homem comum, inserido no cotidiano da sociedade moderna, o primado é da prática, no seu sentido prático-utilitário, para o homem livre, que vivia o cotidiano da pólis na Grécia clássica, não vigorava esse mesmo princípio. Na antiguidade grega, a filosofia ignorou ou repeliu o mundo prático, exatamente por não conseguir ver nele nada além do que vê a consciência comum da sociedade moderna, ou seja, seu caráter prático-utilitário.⁽¹⁹⁾

A atividade prática – particularmente o trabalho material – era vista como uma atividade indigna dos homens livres e própria dos escravos. Ao contrário, a

⁽¹⁸⁾ Vásquez, op.cit.: p.15-16.

⁽¹⁹⁾ cf. Vásquez, op. cit., 17-25.

atividade que dignificava o homem era a contemplação, a atividade espiritual, a vida teórica.

Interessava aos gregos transformar sobretudo a matéria humana, formar o cidadão para viver na pólis. A pólis se constituía, então, na mais alta expressão do processo de transformação consciente do homem como ser social.

A idéia de que é através da sua atividade prática, do seu trabalho, que o homem faz-se a si mesmo, era totalmente antagônica ao pensamento grego. A transformação prática das coisas, ao invés de assegurar um maior domínio sobre a natureza, era vista pelos pensadores gregos como algo que só serve para aviltar e escravizar o homem, para torná-lo embrutecido e servil.

Era exatamente o inverso o caminho através do qual se supunha que o homem pudesse se aprimorar, ou seja, o da atividade contemplativa, o da isenção de qualquer atividade prática, sobretudo da prática material, separando a teoria da prática.

Para Platão, viver é contemplar. A vida plena só pode ser alcançada pela libertação do homem do mundo empírico, e de tudo o que nele impede a contemplação das idéias perfeitas, imutáveis e eternas. Esses impedimentos ou obstáculos provêm dos sentidos, do apego que o homem tem – dada a sua corporeidade – às coisas, à matéria, e à sua sujeição aos afazeres práticos.

Para Aristóteles, não é menor o menosprezo merecido pelo trabalho. Para este, tanto quanto para Platão, há um reconhecimento claro da superioridade do teórico sobre o prático. A atividade prática carece de um significado propriamente humano. A vida teórica era vista por ele como a mais humana, a mais verdadeira e a mais virtuosa, na medida em que o homem, através dela, poderia realizar sua natureza propriamente humana, como ente da razão.

Entendia-se então que a teoria se basta a si mesma, e não tem necessidade de subordinar-se à prática. Ambos compartilham o desprezo a toda atividade que objetive a transformação das coisas materiais através do trabalho humano. Para esses

pensadores, o trabalho torna o homem escravo da matéria, por isto era ele considerado indigno dos homens livres. Estes só devem viver no ócio, entregues à contemplação ou à atividade política. O trabalho físico, assim como outras atividades práticas, por seu caráter humilhante e servil, deveriam ficar a cargo dos escravos.

A única atividade em que ambos admitiam uma relativa unidade entre a teoria e a prática era a política, sem entretanto renunciar, neste caso, à primazia da vida teórica. Na atividade política,

"A teoria se torna prática não só porque seja, segundo Platão, um saber de salvação, graças ao qual o homem se liberta da escravidão da matéria, se mantém em sua condição humana e se realiza como ser humano, como também porque a teoria se ajusta plenamente à prática, com o que a primeira deixa de ser um saber puro e cumpre uma função social, política."⁽²⁰⁾

Somente a atividade política poderia estabelecer a unidade da teoria com a prática, da filosofia com a atividade social – unidade essa que ocorre na sua plenitude na pessoa do rei-filósofo – desde que a primeira se deixe impregnar totalmente, o que vale dizer, submeter-se à segunda. Com esse princípio – segundo o qual toda *praxis* política deve diluir-se na teoria, que já é *praxis* de per si – Platão coloca-se como precursor das concepções utópicas da transformação e da organização da sociedade.

Para Aristóteles, na atividade política é necessário levar em conta as exigências da vida real, por isso, a atividade política não pode guiar-se pelos princípios absolutos da razão teórica. A teoria deve renunciar à prática e esta deve tornar-se mais independente daquela. Isso, entretanto, não quer dizer que a atividade política deva ser uma atividade irracional, mas sim que ela é inspirada por uma razão de outra ordem (razão prática), que não tem como objeto as essências puras da filosofia, mas sim as ações humanas. Nesse sentido, constitui uma teoria da *praxis* política que – por não

⁽²⁰⁾ Vásquez, op. cit.: p. 19.

acolher o inteligível e a essência, e por ser um pensamento ligado à ação, um intelecto “prático e inferior” – não deixa de ser uma arte de dirigir na prática os assuntos públicos.

Porém, ainda que tal teoria da atividade política leve em conta a realidade empírica, não devemos nos esquecer de que ela refletia o pensamento da classe dominante de uma sociedade escravocrata que concebia o homem (cidadão livre) como ser racional por excelência, que só se realiza verdadeiramente na vida teórica. Ou seja, a realidade empírica que dava suporte a essa concepção, era a realidade da pólis, que já excluía de antemão da vida política todos aqueles que realizavam outras atividades práticas. Se admitia-se a atividade política como aquela regida por um certo tipo de teoria – ainda que de um nível inferior – a atividade material produtiva, bem como toda atividade através da qual se tirava a subsistência ou pela qual se recebia um pagamento (como a do educador, por exemplo) ficam separadas da teoria. Estas não só são alheias à essência humana, como se opõem a ela, na medida em que obstaculizam o homem de viver plenamente aquilo que lhe é próprio, aquilo que pode fazer com que ele se realize plenamente: a vida teórica.

Ao mesmo tempo em que o trabalho é negado como atividade humanizadora, e junto com ele o trabalhador que o realiza, o produto é visto no seu valor de uso, o qual é atribuído à medida que satisfaz uma necessidade do usuário. Assim, conforme salienta Vásquez, o artesão é duplamente escravo: da matéria (pois a relação que mantêm com ela o exclui da cidadania) e das necessidades alheias (pois são elas que determinam o valor do seu produto, já que este não tem um valor relativo de troca).

As relações entre atividade intelectual (teórica) e atividade prática – excluída desta a atividade política – revestem-se de um caráter de isolamento e de antagonismo, com a supremacia do espiritual ou teórico sobre o material ou prático.

Tais relações expressam, naquela sociedade, uma divisão social de classes já fundada na divisão social do trabalho, e uma forma de pensar com ela compatível, ou

seja, expressam as articulações entre as relações sociais de trabalho e de dominação, e do pensamento hegemônico existente num dado momento histórico e espaço geográfico.

Contudo, segundo Vázquez, na própria antiguidade grega ouvem-se vozes discordantes: seja na prática, tal qual ocorria nas cidades industriais e comerciais jônicas, onde se manifestava a unidade entre "ciência" e técnica e onde ocorria um certo desenvolvimento das artes mecânicas; seja nos debates teóricos acerca do valor do trabalho para o homem, havidos nesse período, ressaltando suas virtudes, como são os casos de Hesíodo e de muitos sofistas que se posicionavam contra a escravidão.

Mas as condições de vida características do modo de produção escravista existentes se encarregam de não deixar prosperar o progresso técnico, bloqueando, tanto no plano social quanto no ideológico, qualquer atitude positiva em relação às atividades práticas, especialmente as materiais.

Assim, a consciência filosófica da *praxis*, na sociedade escravista antiga, se confunde com os interesses dominantes, constituindo-se, por isso, numa concepção negativa das relações entre a teoria e a prática.

Ainda que essa concepção tenha sido confrontada e abalada por outras, sob a influência do império romano, dos nórdicos, e especialmente da cultura judaico-cristã, até o final da era medieval ainda se constituía numa forma hegemônica de consciência da *praxis*.⁽²¹⁾

A consciência filosófica da *praxis* sofrerá uma mudança expressiva apenas no Renascimento, quando o homem deixa de ser visto como um animal teórico para ser também um sujeito, construtor e criador do mundo. O homem, ente de razão, passa a ser também um ente de vontade. Se sua razão permite-lhe compreender a natureza, sua vontade, iluminada pela razão, permite dominá-la e transformá-la.

⁽²¹⁾ Veja-se também Manacorda (1989).

A avaliação do conhecimento e sua relação com a transformação da natureza passam a ser mediados por uma concepção que se articula com os interesses econômicos da burguesia e do ainda incipiente modo capitalista de produção.

O futuro dessa nova classe e suas possibilidades de expansão e de poder estão estreitamente ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica. Este, por sua vez, depende da referida transformação.

Como podemos ver, ciência, técnica, modo de produção capitalista e dominação burguesa estão intimamente associados e mantêm entre si uma relação de mútua dependência positiva, em face do contexto social e histórico dos séculos XV a XVIII.

Forma-se uma nova atitude com relação às atividades práticas, principalmente àquelas ligadas à transformação da natureza. Atividades estas que já não mais recaem sobre escravos, mas sim sobre homens livres. Valoriza-se então a ação do homem, e não mais apenas a contemplação desinteressada.

A apreciação do produto – visto como resultado do trabalho no qual se materializam as virtudes do trabalhador – passa a ser estendida e tributada a seu produtor. A obra adquire o seu valor, justamente por ser obra humana, por conter em si as virtudes humanas, por reafirmar o domínio humano sobre a natureza.

Porém, contrariamente à impressão de ter havido uma inversão completa de valores na relação da teoria com a prática, a exaltação renascentista do homem como ser ativo não destitui a contemplação de um lugar privilegiado. A atividade teórica continua mantendo um *status* superior ao da atividade prática, sobretudo a manual, ainda que não se considerem mais tais atividades como servis e que, ao contrário, se as enalteçam.

Longe de escravizar o homem, o trabalho aparece agora como sua redenção: não só como condição necessária de sua liberdade, mas também como condição que torna possível, que prepara este estado propriamente humano que é a contemplação. Assim, o trabalho se apresenta como aquilo que historicamente torna possível a invenção

da indústria e a descoberta das artes, que, por sua vez, representam um desligamento de sua própria animalidade e uma aproximação com um estado propriamente humano: a contemplação espiritual (Thomas Morus), ou divina (Giordano Bruno).

Entretanto, no próprio Renascimento encontramos igualmente vozes que não conferem à atividade teórica posto tão elevado. Segundo Vásquez, Bartolomeo Sacchi e Matteo Palmieri, por exemplo, sustentam que

"a especulação isola o homem, torna-o egoísta e o afasta das tarefas em prol do bem público"⁽²²⁾.

Porém, tais vozes eram discordantes daquela que foi uma tônica no pensamento renascentista: atribuir valor e dignidade ao trabalho e, ao mesmo tempo, conferir à contemplação um *status* superior ao da atividade prática.

É importante observar ainda que, quando se exalta o papel ativo e criador do homem no Renascimento, essa atividade na verdade reflete a produção de indivíduos privilegiados e excepcionais, que se destacam extraordinariamente da grande maioria que se dedica a atividades meramente físicas ou mecânicas. Uma coisa era produzir obras de arte ou participar da política, outra era produzir objetos úteis.

Junto com a contemplação e com a ciência que dela nasce, exalta-se sobretudo a atividade criadora, prática, do artista e do político, que da mesma forma que a atividade do sábio, eram reservadas a uns poucos.

Campanella é aquele que empreende, nesse período, a tentativa mais vigorosa de superar a oposição entre trabalho físico e intelectual, entre contemplação e *praxis* material produtiva. Para ele, o trabalho já não pode mais se apresentar como condição para que um grupo privilegiado de homens eleve-se a um estado superior, ou seja, à contemplação. A contemplação ou atividade espiritual – na medida em que todos participam igualmente do trabalho, tendo, portanto, igualmente condições para ascender a ela – deveria estender-se como possibilidade a todos e não apenas a um

⁽²²⁾ Op.cit.: p.27 e 28

grupo de privilegiados. Demonstra, assim, já ter consciência da relação entre a oposição trabalho físico/trabalho intelectual e da divisão da sociedade em classes. Ao se constatar que a verdadeira liberdade e condição humanas estão reservadas a uns poucos homens, não se faz outra coisa senão sustentar a falta de liberdade e a condição inumana dos demais.

Nos avanços ocorridos em relação à consciência filosófica da *praxis* há que se registrar ainda aqueles que ocorrem com a Revolução do Século XVIII. A necessidade crescente de desenvolvimento das forças produtivas faz com que cresça cada vez mais o valor da ciência, da técnica e do trabalho. Ainda que com isso não possamos afirmar que paralelamente ocorra também uma valorização correspondente do trabalhador.

Contribuindo para que tais avanços ocorram, e articulando necessidades e interesses sociais de classe, destacam-se, entre outros, Bacon, Descartes, os enciclopedistas franceses e os economistas ingleses.

Para Bacon, trata-se de dominar e possuir o mundo, de vencer as forças espontâneas da natureza, colocando-as a serviço do homem, o útil é a própria prática, entendida como experimentação, como atividade experimental científica. Sustenta, assim, a idéia de que o poder do homem sobre a natureza afirma-se através de um saber que se nutre da – e ao mesmo tempo dirige a – experiência.

Para Descartes, a razão em si é útil por proporcionar conhecimentos que ajudam a prática e que permitem ao homem dominar a natureza, fazendo dele dono e senhor do mundo. Em seu Discurso sobre o Método, defende a necessidade de uma filosofia prática, de conhecimentos que possam ser utilizados praticamente.

Porém, tanto para Bacon, quanto para Descartes, a força do homem, sua possibilidade de afirmação sobre a natureza, está na atividade teórica. Ambos mantêm a tradição dos séculos XVI e XVII, de ver a transformação da natureza como sendo uma empresa que só pode ser efetivada, guiada, pela teoria, pela ciência. O valor da

produção está no que ela acarreta de transformação utilitária da natureza e não na transformação positiva e negativa que opera no próprio homem. Assim, é possível exaltar o trabalho e seus produtos, sem enaltecer o sujeito desse processo: o homem trabalhador.

Os pensadores iluministas e os enciclopedistas franceses afirmam a positividade da cultura, da ciência, do trabalho, e, sobretudo, da técnica. Esta é vista como a realização da unidade da teoria com a prática, que são os dois caminhos através dos quais o homem se afirma no domínio da natureza.

Conforme o que se registra em outras épocas, encontraremos nesse período uma voz discordante, a de Jean Jacques Rousseau. Para ele, o balanço que se tem de séculos de progresso no campo da cultura e da técnica, em busca de um poder crescente do homem sobre a natureza, é francamente negativo para a humanidade. Chega à conclusão de que há uma correlação negativa entre a transformação da natureza – enquanto cultura teórica e prática – e a transformação do homem. Em relação à *praxis* – atividade humana transformadora da realidade natural e humana – Rousseau mostra igualmente uma consciência negativa. A *praxis* social humana, tal qual tem-se revelado historicamente, para ele nada mais tem feito do que degradar e aviltar o homem. Nesse sentido, contrasta se radicalmente tanto com os pensadores quanto com os economistas ingleses do Século XVIII.

Os economistas clássicos do século XVIII – entre os quais destacam-se Adam Smith e David Ricardo – também se caracterizam pela exaltação da *praxis* material percebida na sociedade burguesa, a qual elevam à categoria de produtiva. Cabe a eles o mérito de ter visto o trabalho humano como fonte de toda riqueza social e de todo valor. Ainda que não tenha levado às últimas consequências – em virtude de seu ponto-de-vista de classe – essa relação valor-trabalho, a economia política inglesa, juntamente

com a filosofia clássica alemã e o socialismo francês, constitui uma das três fontes principais do marxismo⁽²³⁾.

Segundo Marx, os economistas ingleses viram o trabalho humano por sua utilidade exterior e não por seu entrosamento com o homem, ou seja, não conseguiram correlacionar a transformação da natureza e a transformação que se opera no homem, quando este modifica a realidade natural através do seu trabalho. O conceito de *praxis* – visto apenas como atividade material transformadora da realidade natural – fica reduzido assim ao seu aspecto econômico.

Não se pode deixar de destacar, também, a importância e o mérito da sociologia, principalmente, a de Saint-Simon, para a construção da consciência filosófica da *praxis*. Em Saint-Simon, vamos ver surgir a idéia da sociedade como "produção", como resultado do esforço individual e coletivo, ou seja, a idéia de uma realidade social que se auto-produz. Apresentam-se para ele, como obstáculo dessa *praxis* social, o predomínio da propriedade privada, do dinheiro e do Estado, que seriam superados com o socialismo. Porém, o caminho para se chegar ao socialismo, em Saint-Simon, não é a *praxis* revolucionária de Marx, e sim o convencimento, a persuasão e o amor. Segundo Vásquez,

"os antecedentes saint-simonianos de uma filosofia da *praxis* se obscurecem em face dessa incapacidade de vincular *praxis* e revolução, isto é, a prática produtiva (transformação da natureza mediante o trabalho humano) com a prática revolucionária (transformação da sociedade mediante a ação objetiva dos homens), como duas formas inseparáveis da *praxis* total social."⁽²⁴⁾

A filosofia idealista alemã constitui, para Vásquez, uma das fontes filosóficas fundamentais para o estudo da *praxis*. Apesar de toda a importância deste movimento para o estudo aprofundado da *praxis*, não estaremos nos detendo muito nele,

⁽²³⁾ Cf. Vásquez, op. cit.: p. 33

⁽²⁴⁾ Idem, p. 37.

mas sim procurando apenas destacar algumas de suas contribuições e características essenciais.

O **idealismo alemão**, movimento filosófico do qual fizeram parte **Kant, Fichte, Schelling e Hegel**, constitui uma filosofia da atividade da consciência ou do espírito. Para os idealistas, a consciência se apresenta como uma atividade que tem como princípio ativo a liberdade e a autonomia.

Para Kant, fundador desse movimento, a teoria do conhecimento está baseada no sujeito, em sua vontade, e não numa relação dialética do sujeito com o objeto. A consciência se estabelece como fundamento supremo, não só do conhecimento, como também da moral. Porém, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que Kant coloca o sujeito como eixo do conhecimento e da moral, ao admitir a existência de uma "coisa em si" – à margem da atividade da consciência cognoscitiva do sujeito – e um Deus que limita o poder absoluto da consciência moral, tanto a atividade, quanto a liberdade do sujeito passam a ter uma autonomia limitada. No entanto, segundo Hegel, cabe a Kant o mérito de haver percebido a fonte da atividade e da liberdade na consciência, no sujeito.

Já para Fichte o Eu não conhece limites, a não ser aqueles que se coloca a si mesmo. Tudo deve sair do Eu. O Eu é atividade, mas, para ser verdadeiramente ativo tem que necessariamente pressupor um objeto de sua ação, um Não-Eu, um conjunto de resistências que é necessário superar como parte de si mesmo.

Para Hegel, a tentativa de Fichte de superação do dualismo kantiano representado na contradição fundamental anteriormente apresentada, resulta fracassada, na medida em que não consegue extrair do Eu, do sujeito, o mundo. Ao reduzir o Não-Eu ao Eu, cai-se no subjetivismo, no idealismo individual, numa consciência finita, não universal.

A filosofia de Shelling surge como uma tentativa de superação tanto do dualismo de Kant, quanto do subjetivismo de Fichte. Nasce como um esforço para salvar o princípio da atividade absoluta da consciência, sustentado na idéia da identidade entre o

espírito e a natureza, entre sujeito e objeto, constituindo o Absoluto ou a Razão Absoluta.

Nesse Absoluto os contrários coincidem e dele se infere a multiformidade de determinações, tanto da natureza como da consciência humana.

Para Hegel, Schelling também cria um novo dualismo ao afirmar a unidade do mundo na "identidade absoluta" e ao mesmo tempo propugnar sua diversidade real. Ou seja, ele não consegue explicar satisfatoriamente, entre outras coisas, a maneira pela qual se autodesdobra o Absoluto, a maneira pela qual a diversidade sai da unidade.

No pensamento de Hegel, diferentemente de seus compatriotas, não há nada que limite e condicione a atividade e a soberania absolutas do Espírito. O Espírito é tudo. Desdobra-se não só no mundo propriamente espiritual (arte, religião, filosofia), como também na natureza ou na história humana. Hegel não separa assim espírito e mundo, sujeito e objeto. Porém, o sujeito, o Espírito, não se eleva de imediato a esse autoconhecimento pleno que é o "saber absoluto". Para chegar a ele, percorre um longo caminho, ao final do qual pode reconhecer-se plenamente a si mesmo como espírito, como sujeito. Desaparece assim todo dualismo de sujeito-objeto, ou da "consciência do objeto" e do "objeto da consciência".

Em Hegel, a história do Espírito se confunde com a história real dos homens, que são seus portadores. As experiências concretas ocorrem nessa história espiritual, não em forma real, histórica, mas sim como momentos ou manifestações do próprio desenvolvimento do Espírito. Dessa forma, na medida em que Hegel reduz tudo a uma fenomenização da atividade espiritual, a atividade prática material que é o trabalho, é sobretudo trabalho espiritual. Ao concebê-lo dessa forma, Hegel, em suas obras de maturidade, dá ao trabalho uma dimensão que ultrapassa o sentido meramente econômico que lhe atribuíam Adam Smith e outros economistas clássicos.

É o primeiro a reconhecer que o trabalho, ao mesmo tempo que produz riquezas, afasta o homem de uma relação de pura animalidade com a natureza, e faz com que ele aguace cada vez mais sua consciência para melhor dominar essa natureza. Ao passar a ser crescentemente mediado pela máquina e pela divisão social – que o tornam

mais genérico e abstrato – o trabalho passa a ter também uma série de consequências negativas para o trabalhador, consequências essas que estão diretamente vinculadas à forma de sua realização. Hegel já aponta, assim, os aspectos positivos e negativos do trabalho, ainda que não consiga descobrir a raiz dessa negatividade, nem apontar, diante dela, um caminho para restituir-lhe o alto valor que possui para a formação do homem, que não seja o próprio trabalho. Aliás, parece residir no fato de não ter-se aprofundado nessa negatividade e nas suas causas, mas sim na positividade do trabalho – enquanto possibilidade incondicional de elevação espiritual do trabalhador –, um dos problemas fundamentais da filosofia hegeliana. Nela podem conviver pacificamente a libertação espiritual e a opressão real do trabalhador.

Entretanto, como assinala Vásquez, ninguém havia levado tão longe, quanto o fez Hegel, a concepção da *praxis* material produtiva, do trabalho, ao relacioná-la com o processo de formação do homem e de sua libertação; ainda que tal libertação se limite apenas ao plano espiritual, sem necessariamente alterar as relações reais que esse mantém com outros homens.

Para passar dessa *praxis* teórica, abstrata, espiritual, do Absoluto de Hegel, a uma *praxis* verdadeiramente humana, segundo Vásquez⁽²⁵⁾, será preciso:

- a) fazer do sujeito da *praxis* – que em Hegel é o Absoluto (Deus, essência humana abstrata) – um sujeito real, humano;
- b) dar à *praxis*, não mais um conteúdo teórico, espiritual, mas sim um conteúdo real, efetivo (antropológico, histórico e sociológico).

A primeira tarefa, segundo Vásquez, é desempenhada por Feuerbach e a segunda por Marx.

A aplicação da crítica da religião – desenvolvida por Feuerbach – à filosofia idealista de Hegel, permitirá a substituição do Absoluto (Deus ou Idéia), pelo homem real. Este, para Feuerbach, é um ser que, sem deixar de possuir uma dimensão

⁽²⁵⁾ Vásquez, op. cit., p. 91.

espiritual, é também natureza. Deus, ao contrário de caracterizar-se como um ser genérico, supra-determinante das dimensões espiritual e material do homem, passa a ser visto como uma criação humana.

Sendo o homem dotado de razão, vontade e sentimento, ciente de sua finitude e de suas fragilidades, cria um ente (Deus) no qual projeta suas aspirações de eternidade e de perfeição.

"Deus não existe em si e por si, isto é, como sujeito, mas sim como objeto que, sem dúvida, é um predicado humano. O homem se objetiva nesse objeto que é ele mesmo: sua essência objetivada".⁽²⁶⁾

Porém, ao não reconhecer esse Deus como criação sua, e sim o contrário, o homem não se reconhece nele, fazendo com que essa relação entre sujeito e objeto se apresente invertida, assumindo assim a forma de alienação. A história da humanidade para a religião – como em Hegel – de história humana passa a ser história espiritual com substrato transcendente. Para o crente as relações entre sujeito e objeto teriam, segundo Feuerbach, as seguintes particularidades:

"Deus não só se lhe apresenta como algo estranho – já que (...) não tem consciência de que está diante de um produto seu – e não só não se reconhece nele, como também se empobrece como ser humano na medida em que seu objeto se enriquece com as perfeições que ele lhe conferiu".⁽²⁷⁾

Segundo Vásquez, estão aí presentes as três condições características de toda alienação: tanto a religiosa de que fala Feuerbach, quanto a econômica de que trata Marx nos Manuscritos econômico-filosóficos de 1844;

⁽²⁶⁾ Idem, p.92.

⁽²⁷⁾ Ibidem.

- o sujeito é ativo e com sua atividade cria o objeto;
- o objeto é um produto seu, no entanto, não se reconhece nele, se lhe apresenta estranho, alheio;
- o objeto obtém um poder que por si só não tem e se volta contra o sujeito, dominando-o.

Para Feuerbach, se a alienação religiosa é produzida na consciência do homem, nela há de superar-se quando o sujeito – homem real – for consciente de sua verdadeira natureza, e puder reconhecer em si mesmo os atributos que transferiu ao objeto divino, que ele próprio criou.

Ao aplicar sua crítica da religião à filosofia idealista de Hegel, Feuerbach destaca o caráter teológico desta como sendo o fundamento comum empregado por ambas – filosofia idealista e religião – nas relações sujeito – objeto. Assim como na religião a essência humana se transfere para Deus, na filosofia idealista, especulativa, a mesma se transfere para a Idéia Absoluta – que é o sujeito abstrato – enquanto o homem real e a natureza nada mais são do que seus predicados.

Assim como na religião, a *praxis* nada mais é – sendo Deus o verdadeiro ser ativo e criador – do que a manifestação, através da ação do homem, da essência e da vontade divina; na filosofia idealista hegeliana, na qual o Absoluto é atividade espiritual universal e absoluta, a *praxis* não passa de um movimento transitório para se chegar a essa essência abstrata de que o homem é apenas o portador.

Ao fazer só a crítica à religião, como vimos, Feuerbach põe a nu a inversão sujeito-objeto que ela promove, bem como as consequências que tal inversão produz na consciência do homem em forma de alienação. Também como ficou demonstrado, ao aplicar à filosofia idealista de Hegel o mesmo critério de análise com o qual fizera a crítica da religião, revela, naquela, problemas semelhantes quanto à compreensão da essência do homem e da relação que este mantém consigo mesmo. Estas foram certamente as principais contribuições oferecidas pelo materialismo de Feuerbach para o

avanço da consciência filosófica da *praxis*. Porém, há que se apontar, também, os problemas filosóficos do modelo feuerbachiano para que esse avanço possa efetivamente ser dado.

Segundo a análise crítica marxista empreendida sobre o pensamento de Feuerbach, um desses problemas residem justamente na relação sujeito-objeto, da qual é possível inferir sua filosofia da *praxis*.

Para Feuerbach⁽²⁸⁾, a relação sujeito-objeto é uma relação que se dá entre um sujeito consciente e o objeto de sua consciência.⁽²⁹⁾ Como sujeito consciente, o homem não pode prescindir de um mundo de objetos. Sua consciência, entretanto, é a consciência de dois gêneros objetos pertencentes a dois gêneros: aquele a que chama de objeto sensível e aquele a que denomina de objeto da religião. O primeiro tem uma existência independente, fora do homem. O segundo, ao contrário, não existe fora da consciência do homem. A análise das relações entre sujeito e objeto nos ofereceria então um duplo sentido: um objetivo, no qual o sujeito tenta captar o objeto como ele é em si, independente da relação que mantenha com ele (sujeito); outro, subjetivo, no qual o objeto só existe como produto do sujeito, como criação sua. O primeiro, que supõe o verdadeiro conhecimento do mundo pelo sujeito, é incompatível com o segundo, na forma radical que este assume no comportamento religioso. Enquanto o objeto sensível é um objeto em si, com existência independente de sua relação com o homem, pode ser conhecido por este de forma exterior e contemplativa; o objeto religioso – sendo uma criação humana que não tem nenhum conteúdo próprio ou outra determinação que não aquela projetada nele pelo homem – constitui-se como pura essência humana objetivada, ainda que o crente não possa reconhecê-lo dessa forma, pois tem com ele uma relação invertida, alienada.

Como se pode observar, o comportamento religioso para Feuerbach – apesar de se dar na esfera da consciência humana, de ser portanto um fenômeno subjetivo,

⁽²⁸⁾ Cf. Vásquez, op. cit.: 94 – 99.

⁽²⁹⁾ Relação essa que, como vimos, na religião, Feuerbach entende ocorrer de forma alienada, invertida.

totalmente forjado pelo homem – opõe-se ao humano, não sendo, por isso, propriamente humano.

O que seria então o humano para Feuerbach?

Para ele, resgatando a tradição grega, a verdadeira essência humana se manifesta na **atividade teórica**. É através dela que o homem pode tanto anular sua alienação, reconquistando sua autonomia em face das distorções produzidas em sua auto-identidade pela religião, quanto conhecer o objeto em sua lógica natural – que, como vimos, independe das relações que esse mantém com o homem – de forma direta e objetiva, ou seja, captá-lo como ele é em si, sem qualquer conotação subjetiva ou mediação.

A teoria, para Feuerbach, é assunto da razão – desapaixonada, natural e objetiva – que é indiferente aos sentimentos, podendo colocar-se em contradição com estes, e fazer o homem prescindir de si mesmo, de sua essência subjetiva e pessoal. Somente através da teoria, que é contemplação e razão, o homem pode elevar-se à formação de idéias e resoluções gerais. Assim, uma das características principais do intelectual seria o esquecimento de si mesmo e dos interesses humanos ditados pelo coração (sentimentos), ou seja, sua capacidade de discentração, de poder estar de um certo modo distanciado de si mesmo e de ater-se às coisas externas, mantendo em relação a todas elas uma certa equidistância.

Para Feuerbach, a razão é o que afirma a essência do homem, essência essa cuja representação mais elevada é a ciência.

Feuerbach, todavia, não esgota a relação entre ciência e religião na oposição entre teologia (coração) e razão. Faz com que a religião – ao se superar a teologia pela teoria – derive para a antropologia. Ainda que não pretendamos nos aprofundar nessa nova relação de unidade entre antropologia e religião – ao nos interessarmos em verificar o nível de consciência da *praxis* apresentado por Feuerbach – não podemos fazê-lo sem retomarmos o tema religioso.

Ao referir-se à atividade humana em geral, Feuerbach entende que a religião nega o homem como ser ativo. Mas trata-se, segundo ele, de uma negação aparente, pois:

"Se Deus é o ser ativo por excelência e, por outro lado, é a essência objetiva do homem, sua atividade nada mais é do que atividade humana".⁽³⁰⁾

No entanto, não quer com isso referir-se à *praxis* material, produtiva, e sim, à atividade moral. Para ele, a superação da alienação religiosa – expressa na última citação – não significa reivindicação da *praxis* como atividade material produtiva, mas sim como atividade racional que se generaliza, tanto no sentido da unidade moral e ética do homem em relação a si mesmo e em relação a outros homens, quanto em relação à natureza.

O que seria a *praxis* para Feuerbach, se a prática no sentido ético-idealista não se identifica com a *praxis* propriamente dita?

Para ele, tanto a religião quanto a *praxis* material têm o mesmo caráter subjetivo em suas finalidades, e se contrapõem ao teórico.

Enquanto o ponto-de-vista teórico corresponde à consideração do objeto em si mesmo, independente de sua relação com o homem, o ponto-de-vista prático pressupõe sempre essa relação, de tal forma que o homem se apresenta como um sujeito cujas necessidades são satisfeitas por objetos. O egoísmo se apresenta aí, segundo Marx, como o fundamento da relação prática que o homem tem com o mundo. Os desejos, fragilidades e necessidades do homem seriam as grandes forças motrizes que o impelem a criar objetos (sendo Deus um deles), e a transformar destrutivamente a natureza. Sua relação prática com o mundo seria, então, uma relação apenas para si, movida por razões subjetivas (guiadas pelos desejos do coração) e utilitárias (para satisfazer necessidades e interesses estreitos).

⁽³⁰⁾ Cf. Vásquez, op. cit.: p. 108.

Para Feuerbach, no judaísmo e na religião em geral, o mundo foi criado por Deus – o princípio mais prático existente – para satisfazer aos desejos do homem, para submeter-se a ele de forma unilateral.

A prática se apresenta, então, como a relação com a natureza guiada pelo interesse egoísta e utilitário do homem. Ao contrário de elevar o homem, de humanizá-lo e humanizar a natureza, só serve para evidenciar o egoísmo sórdido de que está impregnada a subjetividade humana. Por isso, o propriamente humano não pode estar na atividade prática, já que nela o homem só se afirma como negatividade.

Ao contrário, na relação teórica, o homem estabelece uma relação objetiva e harmoniosa com a natureza, deixando-a em paz consigo mesma. Assim, recuperando a tradição da filosofia clássica grega, Feuerbach, reafirma o lugar privilegiado da teoria na designação da essência humana.

Ao fazermos um breve balanço comparativo da *praxis* em Hegel e em Feuerbach, poderíamos dizer que se, por um lado, em Feuerbach, tivemos um avanço nessa concepção,

"...ao colocar-se como sujeito verdadeiro o homem e não o espírito, reduziu-se o comportamento teórico absoluto, que definia o Espírito, a um comportamento fundamentalmente teórico, mas humano",⁽³¹⁾

por outro lado, vamos ter em relação a ela, em Feuerbach, também, um retrocesso.

"na medida em que nesse trajeto ou reviravolta radical do Absoluto universal ao absoluto humano, ou do teorismo absoluto de Hegel ao teorismo humano de Feuerbach, evaporou-se a prática real, humana, que, ainda que sob forma mistificada, encontramos em Hegel..."⁽³²⁾

⁽³¹⁾ Idem, p.116.

⁽³²⁾ Ibidem.

Caberá então a Marx, ao submeter à crítica toda a filosofia que o antecedeu, sobretudo a de Hegel e de Feuerbach, dar o passo decisivo adiante, no sentido de tornar a *praxis* uma categoria fundamental da filosofia.

Será com Marx, então, que o homem passará a ser visto como ser ativo, criador e prático, que se transforma ao transformar o mundo, através da sua ação material e social.

Com ele a *praxis* passa a ser vista na sua positividade, ao apresentar-se:

1. **Como atividade produtiva** – transformadora da natureza, no interior do processo de autocriação e de transformação do próprio homem (através do trabalho humano e da vida social);
2. **Como atividade revolucionária** – através da qual os homens engendram os processos de transformações de suas relações sociais, historicamente estabelecidas;
3. **Como fundamento do processo de conhecimento** – que só se dá mediado pela prática no interior de relações sociais determinadas.

Com Marx, também, a prática encontra sua negatividade real, derivada de condições e relações de produção originárias nas relações sociais de dominação de classe. Relações essas que, sendo realidades historicamente construídas pela ação do homem, podem por ele mesmo serem transformadas.

3. PRAXIS E FORMAÇÃO

Segundo a filosofia da *praxis*, o saber é produzido no interior das relações sociais. Ele é historicamente o resultado da produção coletiva dos homens em sua atividade real, através das relações que estabelecem com a natureza, com outros homens e consigo mesmos. Sendo assim, o ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática, em seu trabalho, compreendido este como todas as formas de atividade através das quais esses apreendem, compreendem e transformam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são transformados por elas. É, portanto, o trabalho o fundamento histórico do processo de elaboração do conhecimento.⁽³³⁾

A atividade prática do homem, além de ser o fundamento, é também o limite do conhecimento. Para Gramsci (1958: 164), não podemos conhecer o que as coisas são em si mesmas, à margem de suas relação com o homem, e sim apenas coisas humanizadas pela *praxis* e integradas, graças a ela, num mundo humano. Fora desse fundamento e desse limite está tudo aquilo que ainda não é objeto da atividade humana, sendo apenas um devir desta e do conhecimento. Só pode ser conhecido, então, aquilo que é objeto humanizado, aquilo que já foi objeto da *praxis* e é graças a ela que um novo conhecimento pode ser incorporado ao acervo da humanidade.

Ao mesmo tempo em que a *praxis* é o fundamento e o limite do conhecimento, é também o seu critério de verdade, pois a verificação de um pensamento, de uma verdade teórica, só pode ser concretizada no seu confronto com a realidade, considerada esta em toda a sua dinamicidade. É na *praxis* que se testa a verdade teórica. É na ação prática sobre as coisas que se verifica se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não verdadeiras.

⁽³³⁾ Marx e Engels – A Ideologia alemã. Lisboa, Martins Fontes, 5º ed., s. d. .

Entretanto, a prática

"não fala por si mesma, e os fatos práticos – como todo fato – têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma". (Vásquez, op. cit: 157)

Para este autor, a concepção da *praxis* como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesma o critério de sua verdade, como a uma concepção empiricista, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria.

O conceito de *praxis* no pensamento marxista deixa antever que sua característica diferenciadora é a possibilidade transformadora e dinâmica da atividade humana. Ela se apresenta como o momento de articulação entre subjetividade e objetivação, entre consciência e mundo, entre superestrutura e infra-estrutura, que são pólos inseparáveis de uma relação dialética.

Conceber assim a *praxis* implica reconhecê-la como atividade teórica, reflexiva e ativa. Ou seja, como momento em que decisão, ação e reflexão são inseparáveis, possibilitando ao homem que ele possa reconhecer-se naquilo que produz. Desta forma o homem, ao produzir transformações fora de si, também transforma-se a si mesmo. Essa conceituação pode levar à falsa conclusão de que todo trabalho é igualmente humanizador e transformador do homem e das circunstâncias. Sua historicização entretanto demonstra que a história do trabalho, sobretudo no mundo capitalista, é a história da desqualificação do trabalhador, determinada pela ruptura entre teoria e prática, decisão e ação, trabalho intelectual e trabalho manual. Ou seja, determinada pela divisão social e técnica do trabalho.

Mas como se transforma o homem e a sociedade?

Para os iluministas e materialistas do século XVIII, que influenciam o pensamento liberal predominante na filosofia da educação brasileira, o homem é produto das circunstâncias, do meio, e a transformação da humanidade, que inclui essas circunstâncias, é uma vasta empresa de educação. Essa concepção tem por base o homem como ser racional, que é produzido pela educação, entendida esta apenas como transmissão de conhecimentos de uns a outros homens. O progresso da humanidade exige, segundo ela, a dissipação da ignorância, dos preconceitos, e o domínio da razão. Para seus defensores, basta iluminar as consciências com a luz da razão, para que a humanidade avance e viva num mundo construído com princípios racionais. A educação permite então, que os homens, no seu conjunto, passem do reino das "sombas", das "superstições", para o reino da razão e é isso o que irá mudar o seu lugar na sociedade. Ao fazê-lo no seu conjunto, com a totalidade dos homens, a própria humanidade viveria de forma harmônica e justa (em igualdade, liberdade e fraternidade). Educar então é transformar a humanidade a partir do seu plano espiritual racional. E quem educaria a humanidade? Segundo Vásquez⁽³⁴⁾ seriam os filósofos do iluminismo ou os "déspotas esclarecidos". Ao resto da sociedade apenas cumpriria deixar-se moldar em sua consciência, a fim de que os homens possam viver – como seres racionais – de acordo com a sua natureza.

Essa concepção conduz à idéia de que o homem é uma matéria que se deixa moldar passivamente pelo meio e por outros homens na construção de sua racionalidade, ou seja, de sua essência propriamente humana. Matéria essa que só se moldaria através da atividade pedagógica, através da influência que os educadores exerceriam sobre os educandos. Essa visão não considera o fato de ser o homem, enquanto objeto da *praxis* que é a educação, uma matéria que reage à ação exercida sobre si. Para a filosofia da *praxis*, não só os homens são produtos das circunstâncias,

⁽³⁴⁾ (op. cit.).

como estas são igualmente produtos seus. Sendo assim, o papel do homem não é só passivo e sim também ativo em relação ao meio. Ele, ao mesmo tempo que é condicionado, condiciona o seu meio.

Segundo tal concepção, os educadores também devem educar-se, pois na tarefa de transformação social os homens não podem dividir-se em ativos e passivos. Aceitar o dualismo educador-educando como indivíduos ativos e passivos é aceitar a concepção de um sujeito transformador que fica imune à transformação. A negação desse dualismo, ao contrário, implica a idéia de uma *praxis* incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto quanto o sujeito.

Esta concepção se opõe à utopia que pensa que basta a educação, como processo de auto-transformação do homem, à margem ou antes da mudança das circunstâncias de sua vida, para produzir nele uma mudança radical. Opõe-se ainda a um determinismo rígido, que acredita bastar mudar as circunstâncias, à margem das mudanças na consciência através de um trabalho de educação, para que o homem se transforme. A *praxis* então deve ser entendida não apenas como uma categoria gnosiológica mas também como uma categoria sociológica, que, enquanto categoria geral, fixa as condições de uma verdadeira transformação das circunstâncias e do próprio homem.

Discutir a questão da formação do professor sob essa ótica é, então, discutir as relações entre saber e fazer no campo da transformação. É discutir os processos educativos nas suas mediações, ou seja, nas relações que estes mantêm com as relações sociais em sua totalidade. É antever, na ação do sujeito sobre o mundo e na reflexão dessa ação, a possibilidade de conhecer e transformar esse mundo enquanto se transforma a si mesmo. É perceber a dimensão unitária e criadora da relação educação e trabalho, negada pela escola em nossa realidade. É reivindicar a unidade da relação teoria e prática na formação do educador como forma de unificar ciência, técnica e consciência política.

A *praxis* se apresenta assim como uma concepção capaz de romper com as cisões que têm fundamentado os princípios da formação dos professores em nossa

realidade, que têm separado educação, trabalho e política, como se fossem estas dimensões mutuamente excludentes da realidade.

Por isso parece ser a *praxis* uma categoria privilegiada, tanto para a análise dos princípios da formação predominantes nessa realidade, quanto para a formulação de princípios novos ou de proposições que tenham como finalidade uma alteração profunda das práticas aí existentes.

Cumpramos saber agora até que ponto essa categoria logrou alcançar algum espaço na produção educacional sobre a formação de professores em nossa realidade, no período estudado.

CAPÍTULO III

1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Ao longo deste trabalho pretendemos destacar uma série de elementos que evidenciam as distintas visões da relação teoria / prática que orientam a formação dos professores em nossa realidade, num dado período histórico (décadas de 70 e 80). Decidimos fazê-lo, a partir de uma análise global dos resumos que abordam o tema escolhido no período mencionado, compondo assim, o nosso universo bibliográfico básico.

Até aqui, procuramos localizar nosso objeto, justificar nosso interesse pelo seu estudo e apresentar um corpo teórico que evidencie a visão por nós adotada, como instrumento privilegiado da análise dos dados coletados. Neste e nos próximos capítulos, passaremos a apresentar os dados obtidos, o tratamento dado a eles, bem como, outros procedimentos por nós adotados para chegarmos ao nosso objetivo principal.

A seguir, anteveremos alguns dos passos fundamentais a fim de que se atinja esse referido objetivo. Eles serão dados da seguinte forma:

- a) Apresentação do material e definição dos critérios utilizados para a seleção dos resumos que tratam do objeto por nós estudado;
- b) Composição de categorias – às quais denominamos grupos temáticos – a partir de critérios definidores de pertinência de cada resumo apresentado nos RAE, ao nosso campo de estudo;
- c) Tratamento dos temas de forma a constituir subcategorias objetivando evidenciar, dentro de cada categoria e década estudada, não só as principais preocupações evidenciadas pelos autores, como também, os enfoques dados por eles na abordagem dos temas. Ao agrupar esses

trabalhos em subcategorias, pretendemos também, como produto adicional, conhecer os temas e enfoques predominantes em cada período;

- d) Traçado de uma retrospectiva histórica das esferas política e educacional, buscando as possíveis relações existentes entre ambas no período estudado;
- e) Promoção de um confronto entre a realidade política e educacional, e os dados encontrados nas subcategorias mencionadas;
- f) Traçado histórico da *praxis* tendo como parâmetros as reflexões teóricas desenvolvidas no Capítulo II, aplicadas;
 - 1- ao quadro emergente do procedimento enunciado na letra e;
 - 2- às tendências pedagógicas encontradas na realidade brasileira, segundo estudos realizados por pesquisadores nacionais;
 - 3- a outros estudos que não constam dos RAE e que tratam diretamente da *praxis* na formação.

Esperamos que dessa forma possamos ter, ao final deste trabalho, uma visão historicamente situada, da evolução das diversas concepções da relação teoria / prática, no campo da formação dos professores no período estudado.

2. APRESENTAÇÃO DO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL (1970 – 1980)

A formação de professores é um fenômeno ao qual se pode ter acesso direto através da análise das práticas formativas. Nesse sentido inúmeros estudiosos já o têm abordado, resultando numa imensa quantidade de material publicado no país nos últimos anos. Esse volumoso conjunto evidencia por um lado, como já salientamos, o grau de interesse e de importância do qual o tema se reveste, e por outro, a necessidade de se encontrar as soluções para os problemas existentes nesse nível. Para quem se interessa como nós, em estudar a questão da formação de professores das quatro primeiras séries no Brasil num período mais recente, o primeiro empecilho que enfrenta é o de levantar e aglutinar todo o material produzido sem cometer omissões em relação a fontes importantes⁽³⁵⁾.

Sabemos que as publicações têm sido feitas nas mais diversas formas e lugares do país, tornando a sua localização, acesso e organização, tarefas quase impossíveis para um pesquisador que como nós, esteja desenvolvendo o seu trabalho individualmente e sem respaldo institucional.

A falta de um registro que centralize toda a produção nacional nos vários domínios do conhecimento, tem tornado a atividade de pesquisa bastante difícil e delicada em algumas áreas, entre as quais destacamos a própria educação.

No nosso caso, temos que ressaltar a existência de uma fonte preciosa de dados, composta pelos Resumos Analíticos em Educação – REDUC / INEP, Formação de Professores no Brasil (1960-1980), que eram até o final da década dos anos oitenta, o único registro de amplitude nacional existente, e que se não é completo, representa o primeiro esforço real de aglutinação bibliográfica sistematizada sobre a

⁽³⁵⁾ Lembremos que este trabalho tal qual o desenvolvemos aqui vem sendo executado desde 1989, ano em que não haviam sido publicados trabalhos como o de Rose Neubauer da Silva et alii (1991), que desenvolvem o estado da arte deste tema no Brasil, a partir da mesma fonte bibliográfica básica e período histórico por nós estudado.

formação de professores no Brasil. Os RAE (Resumos Analíticos em Educação), a que nos referimos são compostos de 3 volumes, publicados em 1987, e apresentam a indicação detalhada de trabalhos que versam sobre a formação de professores no Brasil, produzidos nas décadas de 60 a 80.

Os RAE são registros temáticos cuja responsabilidade, em nível nacional é do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), órgão autônomo do Ministério da Educação, que por sua vez se integra à REDUC (Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação). Este órgão congrega vinte e três centros de investigação educacional localizados em dezessete países da América Latina e Caribe. Essa Rede surgiu com o objetivo de coletar, sistematizar e divulgar informações referentes à produção da área educacional nessa região.

Esses RAE constituirão a fonte bibliográfica básica, a ser analisada neste trabalho.

Os RAE, obedecendo a uma estrutura comum, utilizada pelas várias agências que participaram da sua elaboração (Instituições de Pesquisa e Universidades), e seguindo os modelos da REDUC e da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), apresentam os trabalhos veiculados através dos seguintes quesitos:

1. **Número do RAE** – obedecendo a ordem cronológica de publicação e, dentro desta, a ordem alfabética dos autores.
2. **Título**
3. **Publicação** – instituição ou órgão publicador.
4. **Descritores**- palavra chave que designa as categorias às quais se referem o trabalho
5. **Descrição** – define o tipo de trabalho (monografia, tese, etc.) e o seu propósito principal.

6. **Fontes** – apresenta quantitativamente o número de obras indicado na bibliografia e sua procedência (nacional ou estrangeira).

7. **Conteúdos** – Item no qual se resume o conteúdo apresentado segundo os pontos básicos expostos.

Além desses quesitos básicos apresentados encontramos outros dois que aparecem com bastante frequência nos RAE respondendo as exigências da natureza do trabalho a ser divulgado, que são:

8. **Metodologia** - apresentando a forma empregada pelo autor no desenvolvimento do trabalho.

9. **Conclusões** - onde o autor apresenta as conclusões a que o estudo lhe permitiu chegar.

Como se pode notar, os RAE veiculam dados que possibilitam ao leitor localizar com bastante segurança a temática central dos trabalhos que divulgam, permitindo um primeiro levantamento bibliográfico sem a necessidade do pesquisador ter que acessar diretamente o texto original.

Em se tratando ainda de ser um material produzido e publicado por instituições idôneas reconhecidas nacional e internacionalmente, reveste-se o seu conteúdo da credibilidade indispensável para que se possa utilizá-lo como fonte bibliográfica básica.

Por essas razões julgamos serem os RAE sobre a formação de professores no Brasil nas décadas de 60 a 80, uma base sólida para se ter uma visão geral do que foi produzido nesse período. Pelas mesma razões, consideramos também seguro usar os RAE como fonte preliminar para localizar as temáticas específicas de que essa literatura trata.

É a partir da leitura dos RAE de trezentos e onze trabalhos sobre formação de professores que vamos inicialmente, usando os critérios que procuraremos esclarecer

a seguir, formar o universo dos trabalhos que tratam do objeto da nossa pesquisa, ou seja, a formação de professores de 1ª à 4ª série no Brasil, nas décadas de 70 e 80.

3. CRITÉRIOS UTILIZADOS NA SELEÇÃO DOS TEXTOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES, PUBLICADOS NO BRASIL NAS DÉCADAS DE 70 E 80.

3.1. Critérios de inclusão

- O primeiro critério utilizado foi o de verificar se a data da publicação estava ou não dentro do período estudado, ou seja, se o trabalho havia sido publicado no intervalo compreendido pelas décadas de 70 e 80.
- Em se considerando que a formação inicial do professor se dá em geral através da escola que o habilita ao exercício do magistério, passamos a observar como um segundo critério definidor do conjunto dos textos a serem estudados, sua referência à formação escolar ou acadêmica do professor.

Consultando a legislação vigente no período estudado sobre os cursos de habilitação para o magistério no ensino básico e atendendo às suas determinações, passamos a selecionar todos os trabalhos que discutem os vários aspectos da formação de professores das quatro primeiras séries nos cursos de habilitação do magistério, fossem eles cursos regulares ou supletivos. Consideramos segundo esse critério, todos os trabalhos que se referem aos diversos aspectos dos cursos de formação do magistério para as quatro primeiras séries, bem como, aqueles que se referem a seus alunos e egressos, sejam eles cursos de 1º e 2º graus, ou superiores.

Da aplicação deste critério aos RAE resulta um conjunto de textos cuja propriedade comum é a discussão de questões relativas à formação escolar ou acadêmica do professor em cursos de regência, em escolas normais ou nos cursos de habilitação para o magistério de 1ª à 4ª série, ou ainda, nos cursos de pedagogia.

- Consideramos também como um outro critério, a **referência à realidade da escola e do ensino de primeira à quarta série**, na zona rural ou urbana, quer para analisar as condições em que esses se encontram, quer para apontar caminhos para a solução dos problemas existentes.

Neste critério incluem-se também todos os trabalhos que se referem genericamente à escola e ao ensino de primeiro grau, por considerarmos, por generalização, que também se referem à escola e ao ensino básicos.

- Um outro critério adotado é aquele que considera e inclui no universo bibliográfico a ser estudado, **os trabalhos que discutem de forma geral os princípios da formação do professor ou do educador.**
- Foram também incluídos os trabalhos que apontam os **problemas da formação dos professores revelados no exercício do magistério**, incluindo desde aspectos técnicos do trabalho até as representações que possuem dos seus alunos e da atividade docente.
- Consideramos também os **estudos que discutem as condições de trabalho do magistério** por considerarmos que essas afetam tanto sua qualificação profissional, quanto os resultados do seu trabalho.
- Finalmente, incluímos os **trabalhos que discutem questões relativas à formação continuada e aos treinamentos** ocorridos antes ou durante o exercício profissional.

3.2. Critérios de exclusão

Não foram selecionados para este estudo os trabalhos que apresentam os seguintes requisitos:

- Não foram publicados nas décadas de 70 ou 80;
- Referem-se a outras modalidades profissionalizantes do ensino de 1º e 2º graus, que não as do magistério;
- Estudam ou discutem questões relativas às licenciaturas de uma forma geral ou que não abordem especificamente a licenciatura em pedagogia, ou questões específicas das faculdades de Educação;
- Que se refiram a especificamente a educação especial;
- Que versem genericamente sobre o 2º grau sem referir-se particularmente à formação para o magistério de 1ª à 4ª séries;
- Trabalhos que discutam de forma geral os níveis de ensino superior e de pós graduação;
- Que tratem de questões relativas ao ensino supletivo sem referir-se ao magistério de 1ª à 4ª série.

Após a aplicação desses critérios aos RAE, obtivemos um conjunto de trabalhos, que compõem o que denominamos de universo temático geral da pesquisa, ou seja, que se referem ao nosso tema básico: a formação de professores de 1ª à 4ª série e que foram publicados no Brasil entre as décadas de 70 e 80.

4. DESCRIÇÃO E APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO TEMÁTICO DA PESQUISA

A princípio procuramos conhecer o conjunto desses RAE e organizá-los de acordo com os aspectos da formação que abordam. Apesar de não ser um dos objetivos deste trabalho, desenvolver um estudo que revele o estado da arte da formação de professores no Brasil⁽³⁶⁾, acabamos levantando alguns detalhes importantes para a caracterização geral dessa produção durante o período estudado, ou seja, as décadas de 70 e 80. Se não é nosso propósito nos atermos a esses detalhes, esperamos que os dados apresentados possam ser úteis a outros que queiram fazê-lo.

Sabemos também que existem diversas formas possíveis de organização desse material, por isso, procuramos utilizar aquela que nos pareceu mais útil e mais adequada à nossa finalidade.

As primeiras evidências que se nos apresentam numa primeira observação são, a grande quantidade de trabalhos publicados durante as décadas de 70 e 80 e o aumento crescente de publicações que se verificou nesse período, comparado às duas décadas anteriores.

A publicação de trabalhos abordando o tema formação de professores das quatro primeiras séries, segundo os critérios que adotamos para a definição do que denominamos universo temático geral da nossa pesquisa já enunciados anteriormente apresenta cerca de 164 títulos. Para que possamos ter uma idéia do aumento vertiginoso verificado, basta notar que na década de 50, encontramos nos RAE, referência a apenas três trabalhos publicados sobre o tema; na década de 60 encontramos onze; na década de 70, encontramos 82; na década de 80, vamos encontrar resumos de 82 trabalhos publicados somente até o ano de 1986. Como podemos observar, essas últimas duas

⁽³⁶⁾ Com tal propósito, o trabalho mais recente que conhecemos é o de Rose Neubauer da Silva et al (1991).

décadas constituíram um período bastante fértil na produção de trabalhos sobre o tema estudado.

Na sua grande maioria, esses trabalhos foram publicados sob a forma de dissertações de mestrado (31%) e de artigos de periódicos (33,5%), que totalizam juntos aproximadamente 64,5% das (164) publicações selecionadas sobre o nosso tema nas duas décadas estudadas. Além dessas duas formas de publicações vamos encontrar ainda, documentos, cadernos, relatórios, monografias, relatórios de pesquisas, teses, livros e outras, compondo os 35,5% restantes⁽³⁷⁾.

Entre os órgãos que avaliam e que publicam tais trabalhos vamos encontrar: os periódicos especializados; as universidades, especialmente através dos seus cursos de pós-graduação, os institutos, fundações e centros de pesquisas; os órgãos oficiais de Educação, principalmente federais e estaduais e as editoras⁽³⁸⁾.

Entre as razões que justificam a grande expansão havida nas décadas de 70 e 80, em relação às duas décadas anteriores, seguramente podemos citar a ampliação numérica dos cursos de pós-graduação e o surgimento de vários periódicos especializados na área da educação. Não podemos deixar de mencionar que é nesse período que se começa a implantar e a avaliar os efeitos das políticas instauradas pela ditadura militar. É nessa época também que começam a se tornar evidentes os resultados das reformas educacionais havidas – com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases instituída em 1961, modificadas pelas leis 5540/68 (reforma do ensino universitário) e 5.692/71 (reforma do ensino de 1º e 2º grau) – confrontadas com a nova realidade nacional que emerge da ascensão e queda do "milagre brasileiro" e da eclosão da crise do processo de "modernização" do capitalismo no Brasil, no período em que este se encontrava sob o comando da ditadura militar.

⁽³⁷⁾ cf. Quadros dos RAE Selecionados (Quadros I a III), apresentados em anexo.

⁽³⁸⁾ A importância desses órgãos na ordem quantitativa das publicações, por grupo temático, pode ser verificada nos quadros referentes à distribuição nacional das publicações, anexo I.

Esses fatos contribuem decisivamente para o surgimento de uma verdadeira avalanche de trabalhos sobre o tema estudado, tanto no sentido de colaborar através de posturas reformistas, quanto no sentido de pensar de forma mais radical, nas possibilidades de transformação da realidade da formação do educador, como busca de novos caminhos para a educação brasileira no interior de transformações da própria ordem social vigente. Com o aumento do interesse na questão da formação de professores, evidenciam-se várias maneiras de abordá-la e várias concepções sobre os processos formativos que sem dúvida expressam pontos-de-vista filosóficos e ideológicos distintos e às vezes antagônicos. Esse aumento de produção e de divulgação do tema, além de gerar polêmicas, dúvidas e conseqüências práticas entre os educadores, o que é bastante salutar para o campo educacional, pois demonstra a sua vitalidade, gera também uma certa dificuldade para quem deseja ter uma visão panorâmica desse campo, que configura-se então como uma verdadeira colcha de retalhos, dada a diversidade e a complexidade apresentadas.

Com a finalidade de tentar colaborar no esforço de encontrar formas possíveis de organização dos dados encontrados nesse universo é que vamos demonstrar a seguir o que nos foi possível formular ao longo do nosso trabalho.

5. GRUPOS TEMÁTICOS ENCONTRADOS

Numa leitura global dos 164 resumos inicialmente selecionados, que remetem à formação de professores de 1ª à 4ª série do primeiro grau, constatamos a existência de quatro grupos temáticos que aglutinam 159 títulos, enquanto os outros 5 títulos restantes não se encaixam nesses grupos, nem compõem um quinto grupo, dada a diversidade das temáticas por eles tratadas.⁽³⁹⁾

O primeiro desses grupos, no qual agrupamos cerca de 73 resumos que correspondem, nas duas décadas, a aproximadamente 44,5% do total dos resumos selecionados, é aquele que trata do que denominaremos de **formação escolar ou acadêmica**. Nesse grupo estão incluídos todos os resumos selecionados que abordam questões referentes à formação escolar do professor. Congrega todos os resumos que discutem aspectos da habilitação de professores em cursos regulares ou supletivos de formação de professores ou que tratam diretamente de outras questões relativas a estes cursos. Como podemos notar⁽⁴⁰⁾, é o grupo que mais tem despertado o interesse e as preocupações dos estudiosos da formação.

Aí vamos encontrar trabalhos que analisam, discutem e sugerem mudanças na estrutura e no funcionamento desses cursos; outros que evidenciam e analisam tanto a legislação que os regem, quanto a sua história; outros ainda avaliam e analisam seus resultados no campo educativo e os efeitos reais que produzem tanto em seus alunos ou ex-alunos, quanto na realidade com a qual se imbricam.

Gostaríamos de salientar também que, dada a grande quantidade de trabalhos aglutinados neste grupo e dada a diversidade interna que apresenta, o estaremos subdividindo em dois subgrupos, a saber:

⁽³⁹⁾ A indicação numérica desses resumos é apresentada nas páginas seguintes separadamente.

⁽⁴⁰⁾ Veja-se a relação numérica dos resumos pertencentes a esse grupo temático nos quadros nº IV e VII, anexo I.

- 1. Cursos de formação de professores a nível de 1º e 2º graus;**
- 2. Cursos de pedagogia / faculdades de educação.**

Cada um desses subgrupos será apresentado e discutido separadamente, consideradas as suas especificidades e a sua distinta relevância na formação de professores das quatro primeiras séries.

No **subgrupo 1**, apresentamos os resumos cujos conteúdos discutem questões ligadas aos **cursos de habilitação de professores em nível de 1º e 2º graus**, ou seja, cursos que têm como finalidade específica a formação de quadros para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries. Em função das mudanças ocorridas na estrutura do ensino ao longo da história da educação brasileira, vamos encontrar nomenclaturas diferentes para designar essa modalidade de ensino. Sendo assim, correspondem a ela, com estrutura distinta da que hoje conhecemos, tanto o antigo ensino Normal – com os Cursos Normais Regionais, com as Escolas Normais e com os Institutos de Educação – como a mais recente Habilitação Específica de 2º Grau para o Magistério⁽⁴¹⁾. Esses cursos têm sido aqueles que formam em maior número os professores para o exercício do Magistério nas quatro primeiras séries, constituindo-se por isto na modalidade de ensino mais importante no quadro geral da formação do magistério para o ensino elementar⁽⁴²⁾.

No **subgrupo 2**, apresentamos os resumos nos quais se abordam questões vinculadas à habilitação de professores nos **cursos de pedagogia ou faculdades de educação**.

Esses cursos além de poderem licenciar professores para lecionarem nas séries iniciais, licenciam também os docentes para a maioria das disciplinas dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau, além de formar também especialistas em

⁽⁴¹⁾ A propósito, veja-se por exemplo o trabalho de PERES, Tírsia Regazzini. "A formação do professor da 1º à 4º série do 1º grau, a partir de 1930". *IDÉIAS*, nº 3, FDE, São Paulo, 1988; 29 - 34.

⁽⁴²⁾ Veja-se dos resumos pertencentes a este subgrupo e outros detalhes a ele referentes nos quadros IV, V e VI em anexo.

educação, encarregados da administração das escolas e da orientação e supervisão do ensino.

O segundo grupo é o **Grupo temático treinamento**, formado por 46 resumos que correspondem nas duas décadas a cerca de 28,05% do total de resumos selecionados. Neste grupo, estão incluídos todos os resumos que tratam das diversas formas de aperfeiçoamento da formação e capacitação de recursos humanos para a área da educação. Vamos ter assim, além dos termos já citados, ou seja, aperfeiçoamento e capacitação, um grande número de trabalhos abordando o treinamento e a “reciclagem” de pessoal, sobretudo em serviço⁽⁴³⁾.

O terceiro grupo, rubricado como **Grupo temático formação do educador**, é formado por 27 resumos, que correspondem a aproximadamente 16,46% do total dos resumos selecionados, que tratam basicamente dos princípios gerais da formação do educador em vários espaços da vida social em que essa se dá⁽⁴⁴⁾.

O quarto e último grupo é o **Grupo temático perfil**. Esse grupo se compõe de 62 resumos que correspondem a 37,80% do total dos resumos selecionados. Nele estão incluídos os trabalhos que têm como um de seus objetivos principais diagnosticar e caracterizar a realidade educacional brasileira sob vários ângulos e com finalidades diversas. Estes trabalhos abordam questões como a formação acadêmica, os cursos de formação de professores, o professor, o magistério, a realidade da escola pública, os alunos e os egressos dos cursos de formação de professores nas modalidades que nos interessa para este estudo e o mercado de trabalho, entre outras⁽⁴⁵⁾.

Uma das características que esse grupo apresenta é a de se constituir basicamente por trabalhos cujo objetivo principal é discutir as temáticas apresentadas nos três grupos anteriores. Porém, sua característica diferenciadora enquanto grupo é o objetivo comum que esses trabalhos apresentam. Os trabalhos que compõem este grupo

⁽⁴³⁾ Veja-se mais detalhes nos quadros X, XI e XII (anexo I).

⁽⁴⁴⁾ Veja-se mais detalhes a respeito deste grupo nos quadros XIII, XIV e XV, (anexo I).

⁽⁴⁵⁾ Sobre esse grupo, outros detalhes poderão ser encontrados nos quadros XVI, XVII e XVIII, (anexo I).

procuram, como o próprio nome diz, traçar um perfil ou fazer prioritariamente uma caracterização da realidade da escola, sobretudo da escola pública, da formação do professor e do magistério, entre outros aspectos, diagnosticando assim a situação em que se encontram.

Os únicos já mencionados que não se encaixam nos grupos anteriormente apresentados são os seguintes:

1. **RAE nº 178** – Estuda a viabilidade de um programa de avaliação de desempenho do professor.
2. **RAE nº 181** – Analisa publicações sobre educação destinadas a professores.
3. **RAE nº 276** – Apresenta e analisa a pesquisa em educação de professores no Brasil, enfocando a produção dos programas de pós-graduação, centros de pesquisa, e artigos publicados em periódicos nacionais.
4. **RAE nº 286** – Relato da experiência particular de um professor leigo, cujo esforço e habilidade pessoal produzem várias transformações em uma escola rural do interior do Estado de Minas Gerais.
5. **RAE nº 310** – Versão preliminar de levantamento bibliográfico sobre formação de professores.

Gostaríamos de esclarecer que essa divisão feita do conjunto do material inicialmente selecionado, apenas exemplifica os principais ângulos através dos quais, adotando os mais diversos enfoques teóricos, se tem estudado a questão da formação. É evidente, como pode ser verificado na comparação dos diversos quadros referentes aos grupos descritos, que muitos autores abordam a questão da formação por mais de um desses ângulos. Por essa razão é que vemos repetidos em dois ou mais grupos temáticos, um grande número de resumos. Uma outra característica desses RAE a ser ressaltada é que nem sempre, a cada um deles corresponde um único texto ou trabalho.

Em muitos casos, como em anais, conferências, livros e números especiais de periódicos, principalmente, temos sob o mesmo número de RAE, a referência a diversos textos de diferentes autores, às vezes tratando de aspectos distintos da formação. Diversamente, vamos encontrar também casos de números de RAE diferentes para um mesmo trabalho. Ou ainda, casos de RAE que apresentam um número específico para um determinado texto, cuja indicação pode estar contida em outros números de RAE que congrega vários trabalhos.

Essa divisão temática não constitui, como já salientamos, o objetivo principal do nosso trabalho, e sim um suporte para chegar a esse objetivo, através de um reconhecimento inicial do campo no qual nosso objeto se situa.

6. QUADROS QUE APRESENTAM OS RESUMOS SELECIONADOS

Apresentamos em anexo, quadros enumerados de I a XIX, nos quais constam alguns dados sobre os resumos selecionados para este estudo.

Nos quadros de I a III, vamos encontrar informações mais gerais, enquanto nos demais teremos dados mais específicos, conforme relatamos a seguir:

- Nos Quadros I e II, apresentamos, seguindo a ordem numérica crescente, os resumos agrupados pelo tipo de publicação, os totais parciais, porcentagens e totais gerais encontrados em cada década;
- No Quadro III, temos apresentação dos subtotais dos tipos de publicação por década, a somatória das duas décadas, e as porcentagens representadas por cada tipo de publicação em relação ao total dos RAE selecionados;
- Nos Quadros IV, VII, X, XIII e XVI, apresentamos, por grupo temático e por década, o número dos resumos na sua ordem numérica crescente, bem como o tipo de publicação a que corresponde cada um deles. Apresentamos também, uma somatória por década dos diversos tipos de publicação, bem como, do conjunto das duas décadas;
- Nos Quadros V, VIII, XI, XIV e XVII, evidenciam em cada grupo temático e em cada década dados sobre o estado de origem, o ano de publicação, a instituição ou órgão publicador, e o número de ordem dos resumos. Procuramos ainda colocar em evidência, em cada década e na somatória das duas décadas, os estados e instituições ou órgãos publicadores, que se destacaram no número de publicações de trabalhos referentes ao grupo temático em questão;
- Nos Quadros VI, IX, XII, XV e XVIII, apresentamos em cada grupo temático, pela ordem numérica crescente dos RAE, dados que permitem a

localização imediata dos mesmos na bibliografia apresentada ao final deste trabalho;

- Finalmente, no quadro XIX, estão apresentados por ordem numérica crescente dos RAE e por década, aqueles resumos que foram agrupados em mais de um grupo temático.

CAPÍTULO IV

1. UM BREVE PANORAMA DAS DÉCADAS ESTUDADAS

Pretendemos neste tópico revisitar a história brasileira, particularmente a história da educação, bem como o conjunto dos RAE selecionados, para resgatarmos alguns aspectos mais evidentes das relações entre o que se passava no transcurso das três últimas décadas no plano social, político e econômico e o que se passava no plano do discurso sobre a formação de professores do ensino básico.

Para realizar tal propósito, recorreremos com maior frequência aos trabalhos de Romanelli (1982), Fazenda (1985), Ghiraldelli Jr. (1990) e outros, por um lado, e às temáticas tratadas pelos RAE em cada uma dessas décadas, por outro lado. Do confronto dessas realidades históricas contemporâneas esperamos que possa emergir um conjunto de indicadores que demonstrem a existência de tais relações, confirmando assim a validade da tese geral, aplicável também ao campo da formação, de que a sociedade constitui uma totalidade dialética cujas partes se determinam mutuamente.

O valor de tal confirmação para este trabalho seria a possibilidade da comprovação material, no interior da própria investigação, da existência de uma relação de determinação entre os movimentos ocorridos em nível político, social e econômico e os trabalhos produzidos nesse período sobre os processos formativos existentes em nossa realidade.

1.1. O período visto sob os enfoques político-econômico e educativo (60 – 80)

1.1.1. A herança de Juscelino

A década de 60, que antecede e prepara uma série de fatos históricos fundamentais para o período estudado neste trabalho (as décadas de 70 e 80), inicia com uma herança importante, acumulada principalmente no governo de Juscelino Kubitschek (1956 – 1960). Esse governo, contrariando uma tendência iniciada na década de 30 com Getúlio Vargas, criou uma política voltada para o desenvolvimento econômico dependente, apesar de toda a propaganda nacionalista que fazia.

Ao mesmo tempo em que facilitava o processo de acumulação ao capital privado nacional, facilitava também a entrada do capital estrangeiro no país através das multinacionais.

Nesse governo o capital monopolista, estatal e multinacional criou e expandiu novos ramos de produção.

A utilização de tecnologia avançada e o investimento maciço dos bens anteriormente acumulados possibilitou, a curto prazo, a produção em larga escala e o aumento da produtividade nos setores de ponta da economia. Isso permitiu que houvesse aumentos salariais e aumento dos índices de emprego nos grandes centros urbanos e que a economia se desenvolvesse, criando uma euforia generalizada.

Porém, se por um lado essa aceleração consolida o processo de industrialização, por outro faz emergir o proletariado urbano, que através de suas lideranças de esquerda, aliadas a outros segmentos populares, passam a reivindicar maior participação do povo nos benefícios provindos do desenvolvimento. Esse modelo de desenvolvimento baseado na expansão do capital estrangeiro no país, é bom que se diga, contrariava as teses nacionalistas das esquerdas e a tradição populista bastante forte entre os trabalhadores, alguns partidos políticos e setores da classe média.

Da mesma forma, havia divergência entre setores influentes da burguesia aliados ao governo e esses segmentos no que se refere à educação. Para aqueles, a educação deveria ser o motor que impulsiona o desenvolvimento, devendo por isso ser estruturada segundo as necessidades do desenvolvimento econômico, tal como se pode observar na mensagem presidencial:

"Cumpra articular o nosso sistema educacional com o desenvolvimento, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deve ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial, e o elemento apto deve ser descoberto e cultivado, para que, encaminhando-se a outros níveis de ensino, possa servir aos superiores interesses na nossa cultura" (JK - Mensagem, 1959, p. 26)⁽⁴⁶⁾

Além de defender o ensino profissionalizante desde o curso primário, já iniciando a preparação para o trabalho, o governo quadruplicou entre 1957 e 1959 os recursos financeiros destinados ao ensino industrial. Enquanto isso, mais da metade da população brasileira não dominava os conhecimentos básicos da leitura e da escrita.

Já os setores progressistas, ao contrário, defendiam o ensino público e gratuito para todas as modalidades, por ser este democrático e facilitar, em tese, o acesso de todas as camadas populares à vida econômica, possibilitando sobretudo uma participação mais consciente na vida social. Essa concepção de educação assenta-se no princípio de que o acesso aos conhecimentos é um direito social irrestrito, por isso extensivo a todas as camadas sociais, e como tal deve ser garantido pelo Estado.

Por isso é oposta àquela defendida pelo governo e pelos setores sociais conservadores de que a educação deve subordinar-se aos interesses da atividade econômica.

⁽⁴⁶⁾ Apud CARDOSO, Miriam Limociro. *A ideologia do desenvolvimento - JK - JQ*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1978, p. 178.

Essas divergências mostram o aprofundamento das contradições que se iam forjando no interior da sociedade brasileira, e o distanciamento real que se ia efetivando entre sociedade política e alguns setores da sociedade civil, ocorridos durante esse governo.

Em 1960, JK entregou seu governo com o seguinte saldo: não ultrapassou a cifra dos 6,10% dos recursos da União destinados à educação; apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano; 3,5% daqueles que ingressavam no curso primário chegavam ao último ano do curso médio. Deixou como herança um sistema de ensino tão elitista e antidemocrático quanto o foram os dos governos de Dutra e Vargas. Por isso mesmo esse presidente saiu do governo em meio à efervescência da Campanha em Defesa da Escola Pública, comandada por um grupo de educadores, apoiados por lideranças dos setores sociais progressistas.

1.1.2. O Governo Jânio Quadros

Jânio Quadros teve uma passagem muito rápida pelo governo (31.01.1961 a 25.08.1961).

Sua curta gestão caracteriza-se como sendo de escopo nacionalista – desenvolvimentista. Ele via a educação como elemento chave para o fortalecimento nacional e estabelecia o seu vínculo com as necessidades da economia do país, com ênfase na promoção da eficiência e no aumento da produtividade. Porém, como entende a educação também como elemento indispensável para a elevação do nível cultural da população e para a ampliação das bases sociais, sugere que o sistema de ensino primário não deve resvalar para o nível do tecnicismo. Diz ser

"indispensável que os benefícios da cultura cheguem a todas as camadas sociais, e deixem de ser regalia das classes economicamente bem dotadas" (JQ Mensagem, p. 61), e que, temos urgentemente de estabelecer um sistema de igualdade de oportunidades educacionais, em que todos, sem exceção, tenham possibilidade de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e aptidões" *ibid*, p. 58⁽⁴⁷⁾.

Da mesma forma propugna o fim do analfabetismo através de um movimento de âmbito nacional, como o primeiro passo para a elevação do nível cultural da população.

Em relação ao ensino médio, propõe um sistema em que não se deixando de lado a base cultural mais ampla em que deve se assentar a educação, tenda a estar vinculado com o trabalho, privilegiando o voltado para a indústria.

Com referência ao ensino superior, colocava a questão da necessidade do estabelecimento de prioridades na aplicação dos recursos da educação, fixadas em função das exigências do desenvolvimento. Desta forma, a expansão e o planejamento do ensino neste nível, depende de uma definição mais clara das demandas evidenciadas pelo próprio desenvolvimento e se volta para a formação de recursos humanos de alto nível que possam ajudar o país a sair da sua condição de dependência tecnológica.

Essas propostas, apesar de não terem sido concretizadas, apontam diretrizes citadas posteriormente no plano trienal⁽⁴⁸⁾.

O que se viu de concreto no governo Jânio Quadros foi a contenção da expansão do ensino público em nível de 3º grau, através da proibição da incorporação de faculdades pelo sistema federal, o que vinha ocorrendo nos anos anteriores⁽⁴⁹⁾.

⁽⁴⁷⁾ Apud CARDOSO, op. cit, p. 274.

⁽⁴⁸⁾ cf. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. Edições Loyola, São Paulo, 1985, p. 50.

⁽⁴⁹⁾ cf. GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

Após a renúncia de Jânio abre-se mais uma crise institucional, pois as forças conservadoras tentam impedir a posse de João Goulart, vice-presidente eleito pela segunda vez consecutiva, através de um golpe político.

Desencadeou-se então a “Campanha pela legalidade”, liderada pelo governador Leonel Brizola, do Rio Grande do Sul, que exigia o cumprimento da Constituição e a posse do vice presidente eleito.

A solução de conciliação encontrada pelo Congresso Nacional foi a posse de João Goulart sob um regime parlamentarista, com a condição, imposta por este de submeter a mudança do regime de governo a um julgamento popular.

1.1.3. O governo João Goulart (1961 – 1964)

João Goulart tomou posse no governo em setembro de 1961. Se por um lado, contava com uma boa base de apoio popular e de setores progressistas, por outro, entra no governo com um congresso de maioria conservadora, sendo obrigada a dividir com ele o poder de governo. Segundo Freitag (1978), esse governo transcorre num momento de fragmentação do pacto populista cuja expressão mais perfeita era o Estado, gestor de uma aliança mais ou menos instável entre o empresariado nacional, escudado em barreiras protecionistas e setores populares, com aspirações de natureza econômica (maior acesso aos bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão). Durante seu governo as pressões distributivistas das massas se tornam cada vez menos harmônicas com a manutenção da lucratividade e a necessidade de acumulação das empresas, levando esses setores populares a uma crescente radicalização na defesa de seus interesses. O governo que antes mediava esses interesses, encontra-se agora em meio a um verdadeiro fogo cruzado. Após concluir sobre a falência do tipo de desenvolvimento havido nos anos anteriores, cujos

indicadores apontavam para o aprofundamento da crise social, formulou e tentou por em prática uma política planificada denominada "Plano Trienal", a ser executada entre os anos de 1963 e 1965.

"Devido aos acontecimentos ocorridos em Cuba (vitória do movimento político liderado por Fidel Castro, e a conseqüente crise de liderança dos Estados Unidos), houve por parte deste país um interesse não só de apoiar, como também patrocinar os programas de desenvolvimento econômico na América Latina" (50)

Esse Plano Trienal, parecia harmonizar-se com essa nova conjuntura latino-americana. Em ambos, via-se por exemplo a intenção de erradicação da miséria, da inflação, e de outros indicadores sociais e econômicos que denunciavam a grave situação material em que o país ia mergulhando.

No campo educacional, via-se a mesma intenção de seguir-se algumas das diretrizes do plano internacional, que em muitos aspectos, contemplavam os interesses populares, ainda que em outros, tanto a conjuntura internacional quanto a própria conjuntura interna não os favorecessem. Como exemplo, lembremos o fato de que no início do governo Goulart, em dezembro de 1961, após treze anos de embates e discussões, é aprovada a Lei 4024 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Essa lei refletindo as contradições do movimento histórico da educação brasileira tinha como aspectos negativos, a omissão sobre a gratuidade do ensino; a pulverização dos já poucos recursos públicos através da distribuição de bolsas de estudos a alunos pobres para pagarem colégios particulares; e a concessão de assento aos representantes das escolas privadas nos órgãos decisórios da educação, nos níveis estadual e federal.

(50) FAZENDA, op. cit; p. 30.

No plano externo, a Carta de Punta del Este, preconizava medidas de integração nacional e de centralização das decisões relativas à educação.

Em resposta a essa diretriz instala-se em fevereiro de 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), com o poder de direcionar e avaliar as atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação.

Em setembro de 1962, baseado na recomendação nº 54 do Bureau Internacional de Educação que propunha medidas para o planejamento da Educação, o CFE aprovou o Plano Nacional de Educação para o período 62/70.

Atendendo tanto às determinações da Carta de Punta del Este, quanto às pressões internas dos setores progressistas e democráticos em favor da extensão da escola pública, o PNE previa a escolarização de 100% das crianças na faixa dos 7 aos 14 anos, no primário e nas duas primeiras séries ginasiais; de 50% da população de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ginasial; e de 30% da população entre 15 e 18 anos, nas séries colegiais. Para o ensino superior previa-se a absorção de 50% da população que concluísse o grau médio.

Em outubro de 1962, o Boletim Econômico da América Latina da CEPAL (Comissão Econômica Para a América Latina), enfatizava os traços predominantes do estado econômico da América Latina, bem como os problemas de crescimento que o desenvolvimento da região apresenta: baixo nível de vida, reduzida produtividade, problemas de emprego, desigualdade na distribuição de renda, atraso na economia rural, insuficiente desenvolvimento industrial, atraso tecnológico e outros indicadores.

Para alterar tal quadro, apontava a necessidade de a educação ocupar um lugar de destaque no processo de desenvolvimento. Caberia à escola a formação do "novo Homem" requerido pelo processo de desenvolvimento, com ênfase nos aspectos profissionais e técnicos.

Avançando a essas orientações, a CEPAL trabalhou objetivamente na avaliação das necessidades futuras de mão de obra qualificada nos diferentes setores econômicos.

Nessa mesma linha, em março de 1962 em Santiago do Chile, a Conferência Sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina, patrocinada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura), pela CEPAL e pela Direção de Assuntos Sociais das Nações Unidas, tinha como seu objeto principal, a extensão e o melhoramento da educação em todos os seus graus, níveis e aspectos visando atingir o Planejamento Econômico e Social.⁽⁵¹⁾

Como podemos notar nesse início de década havia sobre o país a pressão internacional de uma política traçada para a América Latina apontando para a centralização do poder, para o planejamento educacional, para a erradicação do analfabetismo, para a extensão do ensino em todos os níveis, e para a subordinação da educação aos imperativos do desenvolvimento econômico, como algumas das condições básicas para a superação do subdesenvolvimento.

Se por um lado, o governo se utiliza dessas diretrizes para fazer avançar algumas conquistas sociais, por outro, encontra-se atrelado a um congresso de maioria conservadora e de oposição. Por isso, se vê paralisado e convoca um plebiscito popular para decidir sobre o sistema de governo. No plebiscito vence o governo, já que defendia o presidencialismo. Em seguida o presidente tenta colocar em prática o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. Esse plano tinha como um de seus objetivos principais a contenção da expansão inflacionária que vinha crescendo progressivamente. Para detê-la o governo adota uma política interna de restrição de créditos e de diminuição de salários. Essas medidas levam o governo a sofrer maiores pressões, agora, dos dois pólos da relação de trabalho, ou seja, dos empresários e dos trabalhadores já que desagradavam a ambos. Teria então que promover reformas de base nas estruturas administrativa, bancária, fiscal e agrária, para dar condições institucionais para o desenvolvimento da economia brasileira, em condições desfavoráveis.⁽⁵²⁾ Essas

⁽⁵¹⁾ Cf. FAZENDA, *op. cit.*

⁽⁵²⁾ cf. IANNI, Otávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930, 1970)*. Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1979, p. 211.

reformas exigiam, entretanto, um apoio legislativo o qual o governo não despunha, ou uma centralização de poder no executivo impedida pela constituição de 1946. Relembremos ainda, que o governo João Goulart representa um período de intensificação das contradições que vinham tornando-se agudas com a aceleração do processo de expansão industrial, entre uma política de massas de cunho nacionalista com ampla liberdade política de organização e manifestação, e uma política de privilégios de camadas e setores sociais dominantes, e sobretudo, facilitadora da entrada de investimentos do capital estrangeiro no país.

Essas contradições chegaram a tal ponto que provocaram um impasse com as radicalizações de direita e de esquerda. Ou se definiam os rumos do desenvolvimento em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou se eliminariam os obstáculos existentes para que o país se inserisse definitivamente na esfera de controle do capital internacional.⁽⁵³⁾

Diante das crescentes mobilizações sociais, apoiando e exigindo as reformas de base, os setores conservadores e antidemocráticos nacionais liderados pelos militares, com o apoio do governo americano, produzem o golpe militar de 1964, que depõe o governo João Goulart e inaugura um novo período da história brasileira.

1.1.4. O regime militar

O ano de 1964 marca o início de mais um período de crise institucional na história brasileira. No dia 31 de março, instaura-se um novo governo através de um golpe de Estado, que inaugura o rompimento da ordem jurídico institucional, e o estabelecimento de uma nova ordem autoritária e arbitrária compatível com os interesses dos setores sociais que se constituíam então como força hegemônica.

⁽⁵³⁾ cf. ROMANELLI, *op. cit.*, p. 193.

Esse processo exigia uma redefinição das funções do Estado a saber, um remanejamento das forças no poder tendo como centro o poder executivo; um aumento do controle social; a centralização e a modernização da administração pública; e a cessação do protesto social. Assim, vão sendo minados e desativados os mecanismos que a sociedade civil havia criado para influir nos destinos do país. Vão gradativamente sendo cassados vários direitos civis e políticos e sendo estabelecida a hegemonia do que Gramsci chamaria de um novo bloco histórico, constituído pela burguesia nacional, e pelos militares assessorados por expoentes da tecnocracia civil e militar, aliados aos interesses do capital internacional instalado no país.

Vai sendo freado o movimento da *praxis* social e não se pode mais conhecer a sua expressão. Isto ocorre através da repressão e da censura a todo tipo de organização e de manifestação que questione ou ameace, nos limites da subjetividade, os interesses do poder constituído. Calam-se as vozes discordantes e desarticulam-se os setores organizados. Estes pertencem agora a um tipo de marginalidade política que tem como estigma, a subversão da ordem constituída.

Os discursos vão se tornando monocórdicos e passando a representar cada vez mais as preocupações dessa nova ordem. O Estado passa a falar em nome da sociedade civil e a ditar os caminhos para a construção da "nova realidade".

Esse movimento, apesar da denominação "revolucionário" formulada e empregada por seus protagonistas e seguidores e do radicalismo das medidas tomadas durante a sua vigência, nunca foi uma revolução no sentido sociológico do termo, e sim, uma ruptura reformista, uma alteração superestrutural conservadora, caracterizada por um rearranjo na sociedade civil e na sociedade política.

Entre seus principais objetivos estavam o controle inflacionário, a criação de condições favoráveis à entrada de investimentos estrangeiros no país, a erradicação do populismo e do nacional-desenvolvimentismo.

Objetivava ainda, reverter a tendência de crescimento da adesão popular às teses das esquerdas, instaurando em seu lugar a doutrina do "desenvolvimento com paz social".

Tal doutrina exigia o fim do protesto social; a centralização do poder, uma reforma constitucional e legal que colocasse o poder judiciário a serviço da "revolução de 64", criando inclusive um poder paralelo que é a Justiça Militar. Entre outras palavras: exigia a submissão das instâncias superestruturais aos interesses econômicos e políticos da burguesia.

Esse período que durou cerca de vinte e um anos é marcado por contínuas mudanças legais. O aparato legal passa a ter um caráter plástico e transitório para atender às conveniências imediatas e aos propósitos estratégicos da denominada "revolução", no sentido de enquadrar a realidade nos limites do projeto social imposto à sociedade brasileira pelas elites reacionárias.

Ghiraldelli Jr. (1990) divide esse período em três etapas. Uma primeira etapa que compreende os dois primeiros governos (1964 – 1969), Castelo Branco e Costa e Silva, uma segunda que abrange o governo da junta militar e do General Médici (final de 1969 – 1974), e uma terceira etapa compreendendo os dois últimos governos (1975 – 1985), Guisel e Figueredo.

No plano econômico temos durante os três primeiros governos militares (Castelo Branco – 15/04/64 a 15/03/67; Costa e Silva – 15/03/67 a 31/08/69; Junta Militar – 31/08/69 a 30/10/69; uma mesma tendência prevalecendo, ou seja:

- esforços para a redução da inflação;
- incentivo à exportação de produtos manufaturados e agrícolas e de matéria prima;
- estímulo ao mercado de capitais;
- estímulo a entrada de capitais estrangeiros;
- contenção dos salários;

- modernização das estruturas urbanas;
- criação da indústria petroquímica;
- estabelecimento de uma política de ocupação e dinamização econômica das regiões de fronteira e áreas pouco exploradas, especialmente a região Amazônica;
- formulação de uma política nacional de desenvolvimento e de uso da energia nuclear;
- estímulo à produção e ao consumo de bens duráveis, especialmente dos setores automobilístico e de eletrodomésticos;
- a proposição e execução do plano de integração nacional;

Todas essas medidas tinham como objetivo:

- acelerar o ritmo de desenvolvimento econômico;
- conter o processo inflacionário que vinha se acentuando;
- atenuar os desníveis econômicos setoriais e regionais, e as tensões criadas pelos desequilíbrios sociais, através da melhoria das condições de vida;
- assegurar, através de uma política de investimentos, a expansão do mercado de trabalho para atender a crescente demanda da mão-de-obra;
- equilibrar a balança comercial do país e melhorar as condições para aquisição de novos empréstimos e investimentos junto aos organismos financeiros internacionais.

Esse período foi marcado pela contenção dos gastos públicos – com reflexos diretos na expansão da rede pública de ensino, excetuando-se apenas o grau médio – com vistas ao controle da inflação.

No campo educacional, temos nessa primeira etapa dos governos Castelo Branco e Costa e Silva, uma violenta repressão aos movimentos de educação popular (MEB, CPSs, MCP0). Esses movimentos eram integrados em sua maioria por intelectuais jovens que se propunham a alfabetizar adultos e a organizar a cultura popular sob a ótica das classes dominadas. Tal trabalho apesar de se dar fora das redes formais de ensino, já constituía no início da ditadura militar, uma imensa rede paralela, informal, que tinha como diretriz básica as concepções da esquerda cristã e o método de alfabetização formulado por Paulo Freire.

Após a destruição total desses movimentos, a ditadura cria no seu vácuo, em 1967, o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), subordinado agora ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), que segundo diziam seus criadores, propunham-se a alfabetizar os adultos que não haviam tido a educação básica, através do próprio método Paulo Freire "desideologizado".

É evidente que o que se anunciava era uma verdadeira aberração visto que, o método Paulo Freire autêntico, não poderia se propor a educar o povo desvinculado da denúncia do modelo econômico concentrador de renda posto em prática nesse período, do qual a vítima principal era justamente a clientela do MOBRAL.

Nessa mesma etapa, a ditadura militar elaborou, a partir da orientação dos acordos MEC – USAID⁽⁵⁴⁾, uma reordenação geral da educação brasileira.

Essa reordenação, não nos esqueçamos, cumpria o papel de realinhar a superestrutura da sociedade brasileira aos interesses burgueses gerenciados pela tecnoburocracia civil e militar, tutelados pelas forças armadas. Por essa razão ao mesmo tempo em que procurava destruir todas as frentes de articulação da sociedade civil que visavam a defesa dos interesses populares, propunha as novas bases desse

⁽⁵⁴⁾ USAID é a sigla que designa a United States Agency for International Development, organismo voltado para o oferecimento de assistência técnica e cooperação financeira, visando a reorganização do sistema educacional brasileiro, em atendimento às recomendações da Aliança para o Progresso. Para o conhecimento de maiores detalhes sobre o assunto, vejam-se: Fazenda, op. cit, 55 – 64; Romanelli, op. cit, 205 – 216.

realinhamento, no qual a educação deveria estar subordinada aos interesses da economia e do "desenvolvimento com segurança". Essa subordinação teria algumas finalidades básicas.

Por um lado, visava formar mão-de-obra qualificada para atender às necessidades de modernização dos processos de produção e dos setores de prestação de serviços. Visava ainda desafogar e dispersar a demanda de expansão do ensino público de nível superior, com o que esvaziava também uma das principais bandeiras do movimento estudantil, um dos poucos setores da sociedade que ainda se mantinha organizado e opunha certa resistência ao regime vigente.

Por outro lado, objetivava a difusão de uma nova concepção de cidadania baseada na adesão incondicional as idéias do liberalismo e da democracia burguesa, reguladas pelos princípios e interesses estratégicos da geopolítica, cuja antítese residia no espectro do comunismo internacional, identificado como agente motivador de qualquer tipo de contestação ou protesto social.

Visava, em última instância, o realinhamento das consciências à nova direção moral e intelectual que informavam os princípios da "revolução de 64". Nesse sentido, a chamada "revolução" mostra que aprendeu rápido e aplicou com eficiência o princípio de que

"as forças produtivas e as relações de produção características do capitalismo somente se concretizam e expandem num universo de valores, idéias, noções e doutrinas apropriado."⁽⁵⁵⁾

É nessa perspectiva que surge uma legislação repressora e uma legislação articuladora das mudanças básicas necessárias a essa conjuntura.

Entretanto, tais mudanças só se efetuam após um acurado diagnóstico da situação e mediante proposições gerais das quais decorram essas mudanças, bem como,

⁽⁵⁵⁾ ROMANELLI, op. cit., p. 209

os programas específicos que as viabilizam. É na formulação de tais estudos e proposições que a USAID tem papel decisivo entre os anos de 1964 e 1968.

Vejamos, pois, alguns dos objetivos práticos visados por essa agência no plano geral da educação:

1. Estabelecer uma relação de eficácia entre recursos aplicados e produtividade do sistema escolar;
2. Atuar sobre o processo escolar em nível de microssistema, no sentido de se “melhorarem” conteúdos, métodos e técnicas de ensino;
3. Atuar diretamente sobre as instituições escolares, no sentido de conseguir delas uma “função mais eficaz para o desenvolvimento”;
4. Modernizar os meios de comunicação de massa, com vista à melhoria da “informação nos domínios da educação extra-escolar”;
5. Reforçar o ensino superior, “com vista ao desenvolvimento nacional”.

Tais estudos dão ênfase especial a programas relativos ao ensino superior seguindo uma concepção modernizadora e ao mesmo tempo conservadora, já que segundo eles, à universidade não caberia nenhuma ação inovadora ou revolucionária.

Com base nessas e em outras premissas, essa organização se propõe o treinamento de pessoal docente e técnico para implantar a reforma universitária, cujas linhas gerais, segundo Romanelli⁽⁵⁶⁾, seriam as seguintes:

1. Inovação, quanto à flexibilidade estrutural e diversificação docente, dentro de um critério de máxima “integração e economia”;
2. Introdução de novas atividades acadêmicas e científicas;
3. satisfação, com os produtos da Universidade, das reais necessidades da sociedade;
4. Melhoria da qualidade e ampliação da quantidade;

⁽⁵⁶⁾ ROMANELLI, op. cit, p. 212.

5. Criação de cursos básicos de estudos fundamentais gerais;
6. Criação dos departamentos e eliminação da cátedra;
7. Implantação do regime de exclusividade e de tempo integral dos professores;
8. Ampliação e diversificação dos cursos profissionais;
9. Criação de unidades de estudos básicos, chamados Centros Universitários de Estudos Gerais;
10. Criação de um Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, manipulador de mecanismos de controle interno das Universidades e “independente” do Poder Executivo. Conselho esse que seria

“o lugar mais lógico para empreender, no nível mais alto, e a longo prazo, pesquisas pedagógicas e o planejamento integral do ensino superior, em todo o referente à sua administração, estrutura e seu conteúdo acadêmico – científico⁽⁵⁷⁾ .

Ao todo, foram assinados doze acordos entre o MEC e a USAID, no período de 1964 a 1968, através dos quais foi atingido de alto a baixo todo o sistema de ensino; primário, médio e superior. Esses acordos, como já dissemos, derivam de estudos preliminares e de proposições gerais, que têm influência decisiva no plano das reformas que viriam a ser implantadas em todos os níveis de ensino.

Na esteira de uma vasta legislação, instituída em geral por decretos-leis, como era usual naquele período, foram se configurando as reformas do ensino que mesclavam a mentalidade empresarial dos tecnocratas e as medidas repressivas da área militar.

Assim, o Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, determinou que fossem feitas na universidade mudanças de organização – a fim de evitar o desperdício de recursos, sob o princípio da economia e da produtividade, próprio da mentalidade

⁽⁵⁷⁾ *Ibidem*.

empresarial, – que unificaram as decisões através da criação de um órgão central com atribuições deliberativas para supervisão do ensino e da pesquisa em toda a universidade.

Por outro lado, o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967 determinava a departamentalização das unidades universitárias, ou seja, a sua reestruturação com base em departamentos que deveriam reunir disciplinas e áreas de pesquisa afins.

O artigo 11 deste mesmo decreto, veda aos órgãos de representações estudantis qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidária, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. Nessa mesma data, passa a admitir a existência legal de representação estudantil apenas no âmbito de cada unidade escolar (DAs e DCEs), jogando na ilegalidade a ex-União Nacional dos Estudantes, entidade responsável pela coordenação nacional do movimento estudantil.

Foram instaurados ainda o Decreto 63.341, de 1º de outubro de 1968, que estabeleceu os critérios para a expansão do ensino superior, reorientou a formação profissional de acordo com as demandas do mercado de trabalho; a Lei 5.537 de 21 de novembro de 1968, que criou o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação; a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que institui os princípios para a organização e o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; o Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, que retira aos cidadãos todas as garantias individuais, públicas ou privadas e concede ao Presidente da República plenos poderes para atuar tanto no campo do Executivo quanto no campo do Legislativo; o Decreto-Lei 405, de 31 de dezembro de 1968, que fixa as normas para o incremento de matrículas em estabelecimentos de ensino superior; o Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, que proíbe as greves e manifestações de caráter político no âmbito da Universidade, atingindo os corpos docente, discente e administrativo. Essa última medida, associada à criação do vestibular classificatório (Decreto nº 68.908/71) que

eliminava as listas de excedentes, praticamente pôs fim ao protesto estudantil, que era naquele momento um dos últimos canais de expressão da sociedade civil diante do regime autoritário.

Toda a legislação que instituiu a reforma do ensino, nessa etapa e na etapa posterior, era inspirada tanto no Relatório Meira Matos, quanto no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária que, por sua vez, inspiravam-se nos estudos e proposições dos assessores americanos da USAID, desenvolvidos, diga-se de passagem, antes mesmo do golpe de 1964.

Através dessa legislação que instituiu as reformas selam-se as relações funcionais entre educação e desenvolvimento econômico, já vislumbradas na década anterior, como um caminho a ser seguido pelos países latino-americanos.

A esse período, marcado pela contenção econômica e política, segue-se um outro marcado ainda pela repressão e pela violência militar e para-militar – sobre as esquerdas que se dividiam em partidos e grupos clandestinos – e pela expansão econômica.

Com a morte de Costa e Silva, instauram-se as divergências internas em relação aos seguintes pontos:

1. Ao nome de seu substituto legal – Pedro Aleixo, vice presidente da República, que havia sido contra a edição do AI-5 e por isso deixava de ser aceitável pelos militares da "linha dura". Deu-se então, como denomina Ghiraldelli Jr. (op. cit. p. 179), "um golpe dentro do golpe", ou seja, foi desrespeitada a própria Constituição instituída pelo regime vigente, que determinava na vacância do cargo de presidente, a posse do vice-presidente.
2. Aos caminhos a serem seguidos pela "revolução de 64", e;
3. Ao nome do próximo militar a ocupar a presidência.

Como solução provisória, decide-se pela instauração da junta militar composta pelos ministros das três forças: Marinha, Exército e Aeronáutica.

Essa junta governou por um curto período, cerca de dois meses, tempo suficiente para que se resolvessem provisoriamente os impasses existentes. Finalmente, desprezando completamente o Congresso Nacional e a Constituição, um colégio de 104 generais optou pelo nome do general Emílio Garrastazu Médici (1969 – 1974) para a Presidência da República.

A partir já de 1968, o governo passa a colocar em prática uma política mais liberal de crédito. A economia que havia sido submetida à recessão, ao desemprego, funcionando abaixo de sua capacidade produtiva, e com mão-de-obra barata, é então facilmente reativada. As indústrias se concentram na produção de bens-de-consumo para as camadas de maior poder aquisitivo. Estas camadas aderindo ao consumo acelerado possibilitam, num curto lapso de tempo, um rápido crescimento econômico que ficou conhecido como a fase do "milagre brasileiro".

Nesse período, caracterizado como de expansão do consumo e da produção, há uma aceleração do êxodo migratório, partindo do interior dos estados para as capitais e grandes cidades, bem como, da região nordeste para a região sudeste do país, de um expressivo contingente de pessoas à procura de oportunidade de trabalho. Esse fenômeno altera bastante o quadro social nesses centros, ampliando a demanda de serviços e exigindo mudanças na estrutura urbana, que, no entanto, não ocorreram satisfatoriamente.

Vão se evidenciando então as duas faces do "milagre", por um lado a modernização, o consumo desenfreado, a suntuosidade e a ostentação, por outro, a formação de um cinturão de pobreza e miséria em todas as cidades, refletido nas péssimas condições de vida da maioria dos trabalhadores.

Com relação ao campo da educação nesta etapa, temos o arremate das mudanças ocorridas na fase áurea do regime militar.

Já em 1966, antes que a Reforma Universitária promovida pela Lei 5.540/68 se efetuassem, num dos estudos que embasavam o "Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social" do então ministro do Planejamento Roberto Campos, eram nítidas as orientações no sentido da profissionalização do ensino médio.

Em 1968, o mesmo Roberto Campos, em palestra sobre "Educação e Desenvolvimento Econômico", proferida no fórum com a sugestiva denominação "A Educação que nos convém", organizado pelo IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais), procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Para ele, o ensino médio deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário fatalmente deveria continuar reservado às elites. Deveria antes de tudo, perder suas características de educação "propriamente humanista" e ganhar conteúdos de elementos utilitários e práticos.

Nesse evento, esse e outros intelectuais da ditadura advogavam abertamente a profissionalização da escola média com objetivos de contenção das aspirações ao ensino superior.⁽⁵⁸⁾

Da mesma forma, os relatórios da Comissão Meira Matos e do GTRU, influenciados pelos estudos do IPES, por um lado, e os da USAID, por outro, ainda que divergissem quanto à finalidade e quanto ao nível de ensino em que incidiram essas mudanças, apontavam o mesmo caminho da profissionalização do ensino médio.⁽⁵⁹⁾ No entanto, a idéia da profissionalização não foi uma idéia original, formulada pelo *staff* tecno-burocrático da ditadura, era também um velho sonho dos intelectuais da UDN desde os anos 50, e a panacéia de liberais e liberais progressistas ligados ao escolanovismo desde o "Manifesto" de 32.⁽⁶⁰⁾

Como se pode perceber, a reforma universitária sozinha não teria mecanismos para resolver completamente os problemas decorrentes da expansão da

⁽⁵⁸⁾ Cf. GHIRALDELLI JR., *op. cit.*, p. 169.

⁽⁵⁹⁾ *Idem*, pags. 234 - 235.

⁽⁶⁰⁾ *Idem*, p. 177.

demanda ao ensino superior e de atender às demais demandas impostas pela necessidade que tinha o regime militar de enquadrar a superestrutura aos interesses do poder econômico burguês. Era preciso então concluir a obra já iniciada com uma "reformulação" do ensino que envolvesse também os níveis anteriores, ou seja, o ensino fundamental e o ensino colegial.

Para promover tal obra, o Ministro da Educação Jarbas Passarinho, que serviu tanto aos governos de Costa e Silva e da Junta Militar, quanto ao governo Médici, nomeou dois grupos de trabalho que se sucederam na sua execução.

Segundo Fazenda⁽⁶¹⁾, ao primeiro grupo, constituído a 14 de outubro de 1969 pelo Decreto nº 65.189, de 18 de setembro de 1969, caberia apresentar estudos e projetos para a "reformulação" do ensino nos níveis citados.

Ao segundo grupo, constituído a 20 de maio de 1970, pelo Decreto nº 66.100, caberia planejar e propor medidas para atualização e expansão do ensino fundamental e do ensino colegial.

Ambos os grupos, compostos obviamente por "pessoas de confiança", tiveram o exíguo prazo de sessenta dias para concluir seus trabalhos, o que demonstra, diante de tão complexa e extensa tarefa, que os estudos e discussões preliminares já haviam sido esgotados, restando apenas a organização formal das mudanças e sua fundamentação.

Em 30 de março de 1971, o ministro Jarbas Passarinho envia ao então presidente Médici o anteprojeto de lei que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Em sua exposição de motivos é possível se destacar algumas palavras de ordem que definem a natureza dessa nova orientação que, segundo Saviani⁽⁶²⁾ não opera uma ruptura em relação a Lei 4.024/61.

⁽⁶¹⁾ FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *op. cit.*, p. 83.

⁽⁶²⁾ SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1989, p. 133 - 155.

Entre essas palavras destacam-se: o planejamento, a racionalização dos investimentos, a flexibilidade em face das necessidades do desenvolvimento, a integração (significando unidade do conjunto, organicidade entre dois níveis, 1º e 2º grau).

Arrematando essa exposição, enfatiza a

"importância da lei como fase importante do desdobramento do processo histórico do Brasil em que implica abandonar o ensino verbalístico e acadêmico para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º graus, voltado para as necessidades do desenvolvimento..."⁽⁶³⁾.

Ou seja, coloca a escola de 1º e 2º graus, no centro, e a serviço do projeto social burguês viabilizado pela "Revolução".

Indo além, propunha a seguinte estrutura para a educação fundamental e média brasileira:

1. Ensino de 1º grau com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais, destinado à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos, correspondendo a esse nível a obrigatoriedade escolar.
2. Ensino de 2º grau com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e de 2.900 horas, para cursos de 4 anos, destinados à formação do adolescente.

Para articular-se de forma integrada ao segundo grau, (que a partir de então passaria a ser profissionalizante), o 1º grau, além da formação geral tradicionalmente ministrada, passaria a desenvolver nos seus últimos anos, a sondagem vocacional e a iniciação ao trabalho.

⁽⁶³⁾ Apud. FAZENDA, op. cit, p. 92.

Além de apregoar mudanças nesses dois níveis do ensino regular, esse anteprojeto determinava também uma mudança substancial no ensino supletivo, destinado a suprir a escolarização incompleta de jovens e adultos, ou aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos.

Transformado em projeto de Lei, após tramitar rapidamente no Congresso Nacional sem nenhuma apreciação crítica rigorosa ou mudança substancial por parte dos parlamentares, tal projeto é aprovado e sancionado pelo presidente Médici, sendo publicado em forma de Lei sob o nº 5.692, no dia 11 de agosto de 1971.

É bom que se diga, que nesse período o país vivia o auge do "milagre brasileiro". Imaginava-se que o Brasil finalmente encontrara, pelas mãos dos tecnoburocratas e dos militares, seu grande destino. A cidadania e a consciência crítica encontravam-se embotadas; por um lado, pelo clima de ufanismo e por um certo furor cívico, excitados pela maciça propaganda oficial e, por outro lado, pelos efeitos da repressão mais cruel e violenta da história brasileira.

O Congresso Nacional, além de composto por maioria de conservadores, encontrava-se "amordaçado" pelo AI-5 e por outros dispositivos antidemocráticos autoritários. Estava também mutilado pela cassação dos parlamentares mais combativos que ousaram denunciar ou criticar de forma indignada os desmandos e violências praticados pela ditadura. Havia em todo o país o aniquilamento brutal e impiedoso de todos os agrupamentos políticos nos quais se refugiaram, à sombra da clandestinidade, boa parte das lideranças dos movimentos de resistência dos setores estudantil, operário, camponês e militar. Os meios de comunicação se encontravam silenciados pela legislação repressiva, pela censura direta da Polícia Federal e pelo adesismo interesseiro e submisso.

Porém, ao contrário do que se poderia supor, a Lei 5.692/71, não caiu como uma fatalidade sobre a cabeça de educadores indefesos. Ao lado de poucos que protestaram, da forma que as circunstâncias permitiam, encontramos um grande

contingente que aderiu, de forma passiva ou ativa, à implantação dessa nova Lei, tornando-se seus executores ou seus arautos.

A bem da verdade, temos que mencionar o fato de que, na mesma trincheira dos educadores que ora saudavam e defendiam entusiasticamente a criação da Lei 5.692/71, encontravam-se muitos dos que haviam lutado contra a implantação da Lei 5.540/68. Tal contradição deixa margem para que se questione sobre a consistência das razões invocadas por eles numa e noutra situação.⁽⁶⁴⁾

A Lei 5.692/71 tinha como princípios fundamentais a continuidade e a terminalidade. Esses princípios se aplicavam tanto no 1º quanto no 2º graus e se assentavam na idéia de uma passagem gradativa – dos primeiros aos últimos anos em cada nível, e do 1º ao 2º grau de ensino – da ênfase dada aos conteúdos de natureza geral para os de natureza específica, profissionalizantes.

Dessa forma, imaginava-se um ensino de 1º grau o qual concluído poderia possibilitar ao aluno tanto a continuidade dos estudos no 2º Grau, quanto o seu ingresso imediato no mercado de trabalho, de posse de alguns conteúdos relativos a certas áreas específicas do conhecimento e da atividade prática.

No 2º grau, esses mesmos princípios seriam igualmente aplicados, havendo apenas a diferença de se acentuar a ênfase na terminalidade, visto ser esta, o objetivo principal deste grau de ensino.

Na prática, a Lei 5.692/71, ainda que viciada pela visão utilitária que orientava a sua concepção da relação entre educação e trabalho, ou seja a Teoria do Capital Humano, propunha o rompimento da dualidade existente no sistema de ensino, que até então funcionava com base nos ramos propedêutico e profissionalizante. Esses ramos sempre funcionaram como redes distintas para classes distintas. O que se propunha com a nova lei era a criação em seu lugar de um sistema único de ensino.

⁽⁶⁴⁾ cf. , SAVIANI, Dermeval. op. cit., p. 133.

Em tese essa lei define um novo compromisso social para a educação pública brasileira, uma vez que propõe o mesmo tipo de ensino a todos os alunos, independentemente da classe social a que pertençam. Talvez tenha sido essa leitura textual, descontextualizada da lei, que levou grande parte dos educadores aos arroubos de otimismo verificados. Entretanto, como não se pode resolver no interior da escola as contradições representadas pela divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, e pelas diferenças de classe que estão postas na sociedade, essas mudanças que poderiam parecer um certo avanço, à medida que pareciam ser populares, são na verdade ingênuas e demagógicas.

Quatro anos depois de sua implantação, ainda que alguns digam que de fato ela nunca foi implementada integralmente, a Lei 5.692/71, começa a demonstrar sua fragilidade diante da realidade existente, no que se refere aos seus propósitos unificadores e profissionalizantes.

As condições desiguais de acesso e de permanência na escola, a falta de vontade política para assegurar os recursos financeiros necessários para a viabilização da nova proposta, a falta de professores qualificados, as dificuldades metodológicas de articulação da teoria com a prática, as características do desenvolvimento do processo produtivo que passa a demandar menos pessoal técnico, tendo em vista a simplificação crescente do processo de trabalho, e ainda, a instabilidade do mercado de trabalho, acabam por determinar uma primeira revisão da reforma na sua parte referente ao 2º grau.

Na impossibilidade efetiva de viabilizar a generalização da habilitação técnica nesse nível de ensino, foi providenciada uma correção de rota nos rumos inicialmente propostos pela Lei 5.692/71. O Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 76/75, apesar de recolocar a questão da antinomia entre educação geral e formação especial, reafirmando o caráter complementar de ambas; e de reafirmar também a importância da formação tecnológica, (tendo em vista o então estágio de desenvolvimento das sociedades industriais); e de reconhecer a validade e a necessidade

da integração de educação e trabalho; contraditoriamente abole a compulsoriedade da habilitação profissional, substituindo-a pela "educação profissionalizante". Esta educação profissionalizante passa a ser o novo objetivo do 2º grau. Segundo este Parecer, o 2º grau deveria oferecer uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão.⁽⁶⁵⁾

Passam a coexistir de fato então dois tipos de habilitações no segundo Grau: as plenas e as parciais, voltadas respectivamente para a formação de técnicos e de auxiliares técnicos, segundo o espírito da Lei 5.692/71, e as especificações do parecer 45/72; e as básicas, de caráter mais geral, propostas pelo Parecer 76/75. Dessa forma, ressurgem a dualidade estrutural anterior, ainda que esta não seja expressamente admitida.

As escolas da rede pública de ensino que atendem às camadas populares, não tendo as condições mínimas, materiais e humanas para desenvolver a formação técnica demandada por sua clientela, passam a fazer um arremedo de profissionalização que, não dá conta nem da formação técnica, nem da formação geral. Esse mesmo mal atinge de forma decisiva os cursos de formação do magistério em nível do 2º grau, que tiveram descaracterizadas suas propostas de habilitação por currículos que, ao incorporarem a obrigatoriedade do núcleo comum, passaram a ter caráter predominantemente propedêutico.⁽⁶⁶⁾ Apenas as escolas profissionais que nas décadas anteriores já ofereciam o ensino técnico industrial e agropecuário de boa qualidade, continuam a fazê-lo sem que as mudanças de legislação alterem substancialmente a sua prática.

Após o ano de 1972, inicia-se a decadência do "milagre brasileiro" e do regime militar. A baixa qualidade da mão-de-obra, a existência de um mercado interno sustentado em uma parcela muito pequena da população, os limites tecnológicos da

⁽⁶⁵⁾ cf. KUENZER, op. cit, 17 - 19.

⁽⁶⁶⁾ *Ibidem*, p. 19.

indústria nacional, as barreiras internacionais que passam a ser impostas à nossa economia voltada à exportação, somadas à crise internacional do petróleo, acabam por determinar o início dessa decadência que se arrasta por mais de uma década.

O ano de 1974 representa um marco histórico nesse processo de decadência do regime militar, quando nas eleições legislativas o eleitorado começa a dar mostras do seu descontentamento com os rumos que vinham sendo dados aos destinos do país. Votando em grande número nos candidatos de oposição abrigados no Movimento Democrático Brasileiro (MDB) o povo assinala o início de uma tendência de crescimento das oposições.

Esse fato volta a se repetir nas eleições seguintes, nos níveis municipal (que elegiam os prefeitos e os vereadores), estadual (que elegiam os deputados estaduais), e federal (que elegiam os deputados federais e os senadores)⁽⁶⁷⁾, resultando na corrosão progressiva do braço político que simulava o apoio popular ao regime, que ia se tornando cada vez mais impopular.

Com a diminuição crescente dos parceiros políticos vai se tornando cada vez mais difícil manter a aparência da democracia “relativa” então existente, pautada na submissão incondicional dos políticos da ARENA (Aliança Renovadora Nacional), tanto às decisões do executivo, quanto às dos primeiros escalões da tecnoburocracia civil e militar. As alterações legais e constitucionais necessárias à ampliação do poder decisório do executivo, para compensar a perda de apoio legislativo, vão se tornando necessárias por parte do governo, para que este possa manter o controle do processo social. Porém vão se tornando também cada vez mais difíceis de serem viabilizadas.

A sociedade civil se reorganiza rapidamente através de organismos, tais como os sindicatos de trabalhadores; as associações profissionais entre as quais a

⁽⁶⁷⁾ Nesse período, tanto os prefeitos das capitais, das estâncias turísticas e hidrominerais e dos municípios considerados áreas de segurança nacional, quanto os governadores e o presidente da república não eram eleitos diretamente. Os prefeitos eram indicados pelos governadores dos respectivos estados, ou pelo presidente da república – no caso das áreas de segurança nacional – enquanto que os governadores e o presidente da república eram escolhidos respectivamente por colégios eleitorais compostos pelas Assembléias Legislativas e pelo Congresso Nacional.

Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do Brasil; as entidades estudantis como os DCEs, UEEs, e UNE; da participação decisiva de setores progressistas da igreja católica e do M.D.B.(Movimentos Democráticos Brasileiro). A unificação desses vários segmentos vai produzindo a organização de vários movimentos populares na reivindicação de melhores condições de vida, contra o desemprego, a miséria, o arrocho salarial, a falta de moradia, de transportes coletivos e de liberdade política.

Vai ficando evidente aos segmentos mais liberais e pragmáticos do regime, a impossibilidade de se manter por mais tempo o poder quase imperial exercido pela sociedade política sobre a sociedade civil, contra a vontade majoritária dos segmentos que a compõem. Surge então no interior do próprio regime a convicção da necessidade da retirada estratégica dos militares do cenário político da vida nacional para que, através de um novo rearranjo superestrutural, o poder político continuasse sob o controle dos interesses burgueses. Foi elaborado então uma programação para que o poder fosse sendo gradativamente transferido aos civis sem riscos de rupturas ou seqüelas graves, que ficou sendo conhecida como processo de "abertura" ou "distensão" política, o qual deveria ocorrer de forma "lenta , gradual e segura". Esse processo porém, para ser viabilizado tal qual foi planejado, exigia mudanças legais que não teriam anuência no Congresso Nacional. O Congresso é então fechado pelo executivo (1977), e este, em nome do poder "revolucionário" que exercia, operou as mudanças que considerava imprescindíveis para viabilizar o referido processo de abertura política, após o que, é novamente reaberto.

Progressivamente, alguns setores da burguesia, como o industrial e o comercial, vão emprestando seu apoio ao processo de redemocratização do país. Esses setores, segundo Guiraldeli Júnior, não dependem tanto do Estado autoritário como outros setores, tais como, o financeiro e o latifundiário. Para aqueles, numa fase moderna da economia, o lucro se efetiva pela clássica troca de equivalentes, na qual os

trabalhadores vendem sua força de trabalho e compram as mercadorias, sem a necessidade de uma intervenção exagerada do Estado.⁽⁶⁸⁾

É óbvio que, ao vislumbrar um regime democrático, esses setores viam nele também a possibilidade de alterar a política recessiva que vinha sendo adotada, que estrangulava de forma drástica o poder de compra dos trabalhadores e, por consequência, seus próprios lucros.

As frações menos autoritárias da burguesia nacional começam então a migrar para o MDB e a disputar o espaço político das oposições com as esquerdas e com os políticos "históricos" desse partido.

Ao governo bastante fragilizado, restou a negociação e a estratégia de produzir artificios casuísticos para tentar dividir a oposição que crescia.

É nesse contexto que em 1979 se proclama a anistia a todos os que tenham processos ou condenações por razões políticas. O governo aproveita para incluir preventivamente como beneficiários da lei de anistia "todos" aqueles que cometeram, até aquela data, crimes políticos, entre os quais, os torturadores e membros dos órgãos de repressão da "revolução de 64". Isso impediria que viessem a sofrer futuramente, qualquer tipo de punição.

É nesse contexto também que se modifica a legislação partidária, uma medida aparentemente democrática já que possibilitava a criação de novos partidos com perfis ideológicos um pouco mais definidos, mas que no fundo visava a divisão do MDB e das oposições para protelar um pouco mais o fim do regime militar. Percebendo a manobra governista, as oposições se reaglutinam através de fusões e alianças políticas, impondo novas derrotas eleitorais ao governo, que na ocasião era sustentado pelo Partido Democrático Social (PDS), antiga ARENA.

Nesse período, opondo resistência ao processo de abertura política, mesmo nos moldes controlados em que esse se dava, registra-se no cenário nacional a

⁽⁶⁸⁾ GUIRALDELI JUNIOR, Paulo. *op. cit.*, p. 183 - 187.

existência de grupos de extrema direita – compostos principalmente por membros das forças armadas e por pessoas que participaram dos órgãos de repressão política, que iam sendo lentamente desativados – que planejaram e executaram diversos atos de terrorismo, principalmente contra os meios de comunicação, como forma de tentar interromper esse processo. Esses episódios constituíam-se em embaraços para o governo e em desafios para as oposições que avançavam decididamente rumo à redemocratização do país.

Nesse sentido, as eleições de 1982 constituem-se num marco decisivo para que a redemocratização se tornasse irreversível. Através delas, após quase duas décadas, elegiam-se diretamente pelo voto popular, os governadores dos Estados. Nessas eleições são eleitos governadores de Estados importantes como São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Goiás, Paraná, entre outros, políticos históricos da resistência ao regime militar. Esse fato, somado à grande vitória das oposições ocorrida no nível do legislativo e às crescentes mobilizações populares que passam a ocorrer, selam definitivamente os destinos do regime militar. Cresce o interesse pela participação política em todo o país e em todos os segmentos sociais, inclusive no meio empresarial. Crescem os reclamos pelas eleições diretas para a presidência da república, por reestruturações em vários setores estrangulados pelas políticas governamentais, e pela reordenação da ordem jurídica nacional, desfigurada pelos casuísmos da "revolução". Gradativamente vão sendo derrubados os artificios da legislação elaborada pela ditadura, acelerando-se assim o processo de abertura política.

Nesse período, caracterizado como de "distensão", compreendido pelos governos Geisel e Figueiredo temos como fatos relevantes, além da anistia, a rearticulação política, o fim da censura à imprensa e a extinção do AI-5, como medidas facilitadoras da rearticulação política de importantes segmentos da vida nacional.

Em 1984 ocorre em todo o território brasileiro intensas mobilizações populares pelas "diretas já", propondo a convocação de eleições diretas para presidente da república, ainda no transcorrer daquele ano. Essas manifestações receberam o apoio

de quase todos os segmentos sociais, que viam no fim do regime autoritário a possibilidade de viabilizarem os projetos que contemplassem seus interesses mediatos ou imediatos. Via-se então nos mesmos palanques, políticos de esquerda e de centro-direita, empresários e trabalhadores, estudantes, profissionais liberais, donas de casa, religiosos, entre outros, formando uma precária unidade em torno de uma bandeira comum, a redemocratização do país.

"Sabiamente" as elites, que conquistaram amplo espaço dentro do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e de outros partidos que então se apresentavam como oposição, colocando de lado os anseios populares por eleições diretas, realizam o que ficou conhecido como "conciliação pelo alto", aceitando mais uma vez a via do Colégio Eleitoral para a escolha do próximo presidente.

No campo educacional, temos no período da "distensão" uma única mudança importante. Em 1982, dando um atestado de reconhecimento à inoperância de uma das mais importantes mudanças operadas pelo regime militar no campo educacional, a Lei 5.692/71, o general Figueiredo através da Lei 7.044/82 revoga o ensino profissionalizante. Essa mudança retoma o modelo da educação geral e humanística no nível de 1º e 2º graus ao lado das escolas técnicas, retornando assim à tendência histórica da escola dualista.

1.1.5. A Nova República

No início de 1985, através de eleição indireta, são escolhidos Tancredo Neves e José Sarney, respectivamente Presidente e Vice-Presidente da República, com o apoio de todos os partidos de oposição (exceto o PT – Partido dos Trabalhadores), e até de parcela do PDS, partido governista, de onde migrara o candidato a vice-presidente eleito.

Mais uma vez, agora sem o uso da violência militar e política, e contando com amplo apoio popular, temos um novo rearranjo superestrutural na sociedade brasileira. Apesar dos eleitos serem, após mais de duas décadas, os primeiros civis a ocuparem a chefia do governo, e desse fato representar um grande avanço no sentido da conquista da democracia, o que tivemos verdadeiramente nesse episódio, foi uma nova mudança tópica sem qualquer transformação na estrutura sócio-econômica. Novamente a burguesia assume o controle da sociedade política, desta vez sem mediadores.

Na véspera de sua posse Tancredo Neves adoece e é empossado seu vice. Com o adoecimento prolongado e a morte de Tancredo, que não chegou a tomar posse, o povo assiste entre a comoção e a apreensão o começo do governo Sarney. Este, que não contava pessoalmente com a simpatia popular e com o apoio decidido das oposições, governa com a sustentação parlamentar do PMDB e do PFL (Partido da Frente Liberal), partido este formado com quadros dissidentes do PDS.

Em 1986, o então Ministro da Fazenda Dilson Funaro, edita um "pacote econômico", o Plano Cruzado, que entre outras medidas, propunha o congelamento dos preços e dos salários, como meio de conter a escalada da inflação que se encontrava fora de controle.

Após um breve período de euforia dos assalariados com o relativo aumento da capacidade de compra dos salários, congelados após uma correção das perdas ocorridas nos meses que antecederam a edição desse Plano, o mesmo vai sendo

gradativamente comprometido pelo uso de diversos artifícios utilizados pelos segmentos empresariais dos vários setores e pela sua própria fragilidade. São exemplares desses artifícios o desabastecimento (provocado pela diminuição da produção industrial ou pela sonegação de produtos para venda ao consumidor), e a cobrança de ágio ilegal, que encarecia o preço de muitos produtos. O fracasso do Plano Cruzado provoca a queda de Funaro e a retomada inflacionaria. Esse ciclo de sucessivos planos e quedas de ministros da área econômica, determinado em parte pela hiperinflação tornada crônica, foi uma das tônicas do governo Sarney.

A possibilidade de participação democrática, que já era concreta em alguns Estados e Municípios, com a eleição de governadores e prefeitos de oposição - alguns deles comprometidos com o processo de democratização do país - agora se estende a setores do governo federal que contava com alguns ministros progressistas. Em setores governamentais como os da educação e da saúde, vimos uma intensa participação de parcela dos profissionais que ali atuavam, muitas vezes articulados aos movimentos sociais e a partidos políticos de esquerda, reivindicando a expansão e a melhoria da qualidade do atendimento público nesses setores, ainda que não houvesse nessas duas áreas, ministros identificados com as causas populares.

A perspectiva da instalação próxima da Assembléia Nacional Constituinte, que havia sido uma das bandeiras das oposições, e que daria ao país uma nova ordem legal, no período legislativo 1986-1989, excita o interesse pela participação política. Vivia-se então um momento decisivo da vida Nacional e todos os segmentos sociais pareciam ter consciência disso. Era um momento privilegiado para que esses vários segmentos evidenciassem suas necessidades e interesses no sentido de definir a configuração da nova Constituição.

É nesse cenário que os educadores, organizados em entidades associativas e científicas, procuram definir princípios, parâmetros e elaborar propostas concretas de reformulação de aspectos gerais e específicos da política educacional brasileira. Dessa forma o esforço do início da década, em torno da democratização, prolonga-se na luta

pela materialização das mudanças que eram vistas como necessárias no campo da educação. São frequentes nesse período, de início a meados da década de 80, os encontros, congressos e movimentos de educadores ocorridos nas diversas regiões do país. Algumas vezes esses eventos eram de caráter e âmbito regional, outras vezes, de abrangência nacional. Tivemos também, acontecendo regularmente a cada dois anos a partir de 1980, as CBEs (Conferências Brasileiras de Educação), que constituíram, no período, (1980-1986), os eventos mais expressivos do campo da Educação. Nelas, sempre de uma perspectiva crítica, procurava-se constatar, analisar e debater a realidade educacional brasileira nos seus múltiplos aspectos, bem como, conhecer o pensamento de expressiva parcela dos educadores, manifestar pontos de vista e sugerir as mudanças julgadas necessárias.

Apesar disso, não houve mudanças substanciais e continuava vigindo até o final de 1986, toda a política educacional gestada no período da ditadura militar.

1.2. O Período visto sob o enfoque da literatura estudada

1.2.1. Considerações iniciais

Consideramos que as várias formas de publicações veiculadas em uma determinada época e espaço social refletem, entre outras coisas, as idéias, preocupações, proposições, análises, enfim, a produção do segmento da sociedade que tem à sua disposição esse importante meio de expressão, e de comunicação. Elas de fato materializam, não só a forma de pensar dos sujeitos que as produziram, mas também dão elementos para uma compreensão do processo histórico no interior do qual foram produzidas, e da relação que esses atores mantinham com esse processo, ou seja, contextualizam a sua *praxis* .

As várias vozes que compõem o universo formado pelo conjunto dessas produções representam assim uma das várias formas de compreender e de interferir relativamente no nível superestrutural da realidade social, através da atividade exercida sobre objetos específicos enfocados no seu interior.

Em se tratando porém, de uma época anômala como foi o período objeto deste trabalho, nos questionamos sobre o grau de veracidade ou de alcance que as considerações feitas acima teriam, já que há uma evidência clara de que nem todos puderam expressar o que compreendiam e o que pensavam sobre a realidade durante parte desse período. Se por essa razão, não podemos por um lado, ouvir o que ficou por ser dito ou esclarecido, por outro lado, podemos conhecer o conteúdo da produção daqueles que puderam divulgar aquilo que fizeram. Foi esse, enfim, o quadro que a história nos legou e é com ele que vamos trabalhar.

Observando as questões e temas em destaque e a forma que esses eram tratados, ainda que não nos aprofundemos na sua análise, podemos observar alguns elementos a partir dos quais se desenhou a articulação e as divergências entre os discursos sobre a formação e o contexto sócio-político e econômico existente.

Essas questões vistas no seu conjunto, podem nos oferecer pistas relevantes para a compreensão não só das principais preocupações existentes naquele momento, como também, nos informam acerca das óticas sob as quais eram tratadas. Isso nos permite constatar tanto o grau de adesão e esforço existentes no segmento educacional na implementação das reformas havidas, quanto, ao contrário, o grau de divergência e de críticas em relação às teses educacionais hegemônicas que marcaram os discursos e a prática dos educadores nesse período.

Para realizar esse propósito, passaremos a apresentar quadros através dos quais – seguindo a mesma organização dos RAE em grupos temáticos, já apresentados no item 5 do capítulo anterior (Cap III) – procuramos evidenciar, em cada um desses grupos e em cada uma das décadas estudadas, os principais aspectos da formação de que tratam os trabalhos selecionados para este estudo.

Em seguida, apresentamos os temas mais tratados, que sintetizam por década as preocupações que se destacam em cada grupo; bem como, pequenas sínteses, que analisam comparativamente o conjunto das questões tratadas em cada grupo temático nas duas décadas.

Todos esses quadros serão apresentados no item 1.2.2.

1.2.2 – Principais temas abordados

GRUPO TEMÁTICO I – FORMAÇÃO ESCOLAR OU ACADÊMICA DO PROFESSOR

(Cursos de 1º e 2º graus)

Década/70

Década/80

<ul style="list-style-type: none"> - Eficácia da habilitação para o magistério - história dos cursos de formação para o magistério - legislação sobre os cursos de magistério - análise do sistema de formação de pessoa para o magistério primário - metodologia de ensino e desenvolvimento (regional e nacional) - política de formação do magistério - formação do professor e realidade brasileira - fracasso escolar - teorias de aprendizagem - formação do professor e a questão da alfabetização - ensino profissionalizante - relação professor-aluno - reformulação dos cursos de magistério - microensino - estágio supervisionado - formação e mercado de trabalho - team-teaching (ensino em equipe) - avaliação de cursos supletivos de habilitação de professores leigos - deficiências da formação 	<ul style="list-style-type: none"> - proposta metodológica - situação do curso de magistério - professor do ensino rural - importância para o desenvolvimento social - melhoria do ensino - reformulação dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau - currículo - estágio supervisionado - critérios de seleção de alunos candidatos aos cursos de formação do magistério - grau de preparo para o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática - interação e comunicação professor-aluno - formação e exercício do magistério: condicionantes - história dos cursos - papel do INEP na formação de professores - motivação humana e rendimento escolar - política educacional
--	---

- Resumo dos principais temas abordados neste grupo em cada década

Década/70

Década/80

<p>É possível detectar nos temas abordados a preocupação com questões técnico-pedagógicas e com as deficiências da formação em face de questões como o mercado de trabalho, o fracasso escolar, a alfabetização e a "realidade brasileira". Discute-se ainda a legislação, a história e a reformulação dos cursos de magistério, bem como a política de formação do magistério, tendo em vista a adequação da formação às exigências do momento: eficiência e produtividade da escola em face das diversidades sócio-econômicas, sócio-culturais e regionais.</p>	<p>Novamente observamos a presença expressiva de temas técnico-pedagógicos. Em relação aos cursos de magistério vamos encontrar ainda: sua história, a situação em que se encontram e a necessidade de sua reformulação. Aparecem ainda temas como: melhoria do ensino, política educacional e condicionantes sociais da formação e do exercício profissional, demonstrando o surgimento das abordagens críticas no universo da análise da formação e do exercício do magistério.</p>
---	---

Quadro sintético comparativo dos principais temas abordados nas duas décadas.

O que aparece com maior destaque nas duas décadas são os temas de caráter técnico-pedagógicos. Em seguida encontramos a preocupação com os cursos de magistério, com suas deficiências e necessidades de reformulação. No entanto, apresentam-se duas tendências diversas em relação a formação: uma que vincula a formação às necessidades do desenvolvimento e do mercado de trabalho na década de 70 e outra que a vincula às dificuldades de difusão do saber na década de 80. Com relação ao exercício do magistério vamos encontrar uma tendência que o vê mais como uma função técnica, nos anos 70, e outra que o vê como uma função técnico-política, nos anos 80.

GRUPO TEMÁTICO 1 - FORMAÇÃO ESCOLAR OU ACADÊMICA DO PROFESSOR

(Cursos de Pedagogia)

Principais temas abordados:

Década/70

Década/80

<ul style="list-style-type: none"> - Formação do professor para o ensino especial - funções e prioridades da faculdade de educação - história das faculdades de educação no Brasil - team-teaching (ensino em equipe) - microensino - situação das faculdades de educação - educação permanente - o ensino reflexivo na formação do professor - currículo - legislação - dinâmica cultural e ensino - incongruências entre formação escolar e realidade - supervisão clínica - várias facetas dos cursos de pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> - formação em pedagogia e mercado de trabalho - peculiaridades do curso de pedagogia - concepções vigentes de ensino de 1º e 2º graus - educação como investimento para o desenvolvimento - equipes interdisciplinares em educação - crise do ensino e formação de educadores - formação de educadores e realidade nacional - integração universitária - educação e sociedade - o papel dos cursos de pedagogia - reformulação dos cursos de pedagogia - o papel do educador na sociedade - legislação - política educacional e desenvolvimento econômico - matrizes de pensamento educacional que impulsionaram as reformas do ensino - currículo - participação política dos educadores - perfil do profissional a ser formado - condições de trabalho e qualidade de ensino - a educação e as perspectivas na democratização da sociedade - movimentos de reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação - expansão e qualidade do ensino - o papel das instituições educativas - formação dos especialistas em educação
--	---

GRUPO TEMÁTICO I - FORMAÇÃO ESCOLAR OU ACADÊMICA DO PROFESSOR

(Cursos de Pedagogia)

Resumo dos principais temas abordados neste grupo em cada década

Década/70

Observamos predominância dos temas de natureza técnico-pedagógicos. Em seguida, aparecem as faculdades de educação, sua história, sua situação, as várias facetas dos cursos de pedagogia, bem como suas funções e prioridades. Temos ainda aqueles que abordam a dinâmica social, seus problemas e suas conseqüências para a educação escolar. Percebemos aqui o predomínio de uma visão funcionalista que vê os problemas educacionais apenas como disfunções do sistema em face de uma realidade que se modifica.

Década/80

Nesta década temos a predominância dos temas que procuram refletir sobre as relações entre educação e sociedade, discutindo a formação do educador (professores e especialistas) e sua prática a partir dessa perspectiva. Aparecem as análises históricas da política educacional, das faculdades de educação, das reformas do ensino, do trabalho escolar, de sua vinculação com a política nacional e com a estrutura social vigente. A partir dessa perspectiva se procura formular propostas de reformulações dos cursos de formação de recursos humanos para a educação em geral, caracterizando o pensamento de um movimento de âmbito nacional. Uma perspectiva diferente também se apresenta, se bem que em menor freqüência, colocando a educação como instrumento do desenvolvimento e como investimento social. Encontramos ainda temas técnico-pedagógicos, porém, já em menor quantidade que o verificado na década anterior.

Quadro sintético-comparativo dos principais temas abordados nas duas décadas.

A comparação dessas duas décadas apresenta o confronto de duas visões distintas se alternando no predomínio de cada uma delas. Enquanto na década de 70 observamos a predominância de temas técnico-pedagógicos e da visão funcionalista, na década de 80 predominam as reflexões sobre os papés, funções e prioridades da escola, do educador e da formação, em face da realidade social concreta, numa perspectiva histórico-crítica. É nessa perspectiva que se evidenciam propostas para a reformulação do ensino geral e, em especial, para a formação dos professores e especialistas a nível dos Cursos de Pedagogia.

GRUPO TEMÁTICO 2 - TREINAMENTO

- Principais temas abordados

Década/70

Década/80

<ul style="list-style-type: none"> - Microensino - Treinamento de atitudes favoráveis a mudanças curriculares - Metodologia da pesquisa em ação como modelo eficiente de treinamento de professores em serviço - análise de algumas experiências inovadoras de treinamento na área educacional - educação permanente - ensino em equipe e microensino como modalidades combinadas de preparo de professores - diretrizes e exigências oficiais, à luz da lei 5692/71, para a formação de professores - Sugestões para a melhoria do nível de preparo dos professores através de medidas múltiplas e complementares - reciclagem de professores - competências necessárias ao professor e planos de treinamento - avaliação de programas de treinamento - sugestões para plano de treinamento de professores - histórico dos movimentos renovadores do ensino de ciências no Brasil e no mundo - bases de uma nova proposta de ensino de ciências - uso de recursos auxiliares de ensino - eficácia da supervisão clínica - estágio supervisionado - ensino por módulos - treinamento por multimeios - formação emergencial - ensino reflexivo - avaliação de curso de aperfeiçoamento de professores leigos - instrumentos de medida em microensino - texto programado como estratégia de treinamento de professores no uso de ficha de sondagem de aptidões do aluno - didática e metodologia aplicados ao ensino de 2º grau - efeitos do treinamento e da supervisão educacional na integração escola-comunidade local - o papel do rádio no treinamento de professores 	<ul style="list-style-type: none"> - microensino - ensino programado - ensino por módulos - modelo de planejamento de curso de treinamento em serviço <p style="text-align: center;">Década/80</p> <ul style="list-style-type: none"> - avaliação do processo ensino-aprendizagem - relacionamento interpessoal na sala de aula - aplicação de sistemas decisórios - projetos e programas de habilitação de professores leigos - diretrizes curriculares para a formação inicial do professor - competências prioritárias do professor de 1ª à 4ª série na escola de periferia urbana - projeto de treinamento de professores leigos e unidocentes - formação e treinamento de professores: aspectos econômico-administrativos - o papel do INEP na formação e aperfeiçoamento do magistério - ensino à distância - crítica aos treinamentos - reciclagem e capacitação de professores leigos
--	---

GRUPO TEMÁTICO 2 - TREINAMENTO

- Resumo dos principais temas abordados neste grupo em cada década

Década/70

Década/80

Aproximadamente 73,5% dos trabalhos deste Grupo Temático, publicados na década, referem-se ao treinamento de professores. Dos 26,5% restantes, 16,5% referem-se ao treinamento de alunos em curso de habilitação de professores, e os 10% restantes referem-se ao treinamento tanto de alunos quanto de profissionais.

Os temas abordados por este Grupo Temático nesta década sugerem uma preocupação predominantemente técnico-pedagógica, um domínio da visão tecnicista e mecanicista, sugerindo ainda pouca crítica em relação ao treinamento e ao contexto da educação, e um esforço de execução da política educacional vigente. O que distoa são alguns trabalhos com um discurso humanista na linha da educação permanente e da experientiação escolanovista.

Temos nesta década cerca de 63,5% dos trabalhos catalogados neste grupo referindo-se ao treinamento de professores. 21% referindo-se ao treinamento de alunos e professores, 10,5% referindo-se ao treinamento de alunos em cursos de habilitação para o magistério e 5% referindo-se genericamente aos interessados pela questão.

Não temos nesta década grandes mudanças em relação ao quadro apresentado na década anterior, a não ser a acentuada queda na produção de trabalhos sobre o tema, cerca de apenas 56% do que foi publicado naquela década.

Quadro sintético-comparativo dos principais temas abordados nas duas décadas.

Obs:

Não apresentamos este quadro, como o fizemos em outros grupos temáticos, pelo fato de não ter havido entre as duas décadas, mudanças significativas tanto nos assuntos tratados pelos trabalhos que abordam a questão do treinamento, quanto na orientação teórico-filosófica adotada.

GRUPO TEMÁTICO 3 – FORMAÇÃO DO EDUCADOR

- Principais temas abordados

Década/70	Década/80
<ul style="list-style-type: none"> - formação, desenvolvimento e segurança nacional - a formação e o aperfeiçoamento do magistério - necessidade de valorização do magistério - aspectos econômico da formação do educador – política educacional para a formação do educador - a incerteza como elemento imprescindível ao desenvolvimento da ciência - educação permanente e as universidades - qualificação de recursos humanos - o papel da universidade - a problemática da formação de recursos humanos para a educação após a implantação da Lei nº 5.692/71 - contribuições da Antropologia para a formação do educador. 	<ul style="list-style-type: none"> - legislação e formação do educador - pesquisa educacional e formação do educador - educação escolar e reprodução - formação de educadores e realidade sócio-econômica e política - a crise do ensino e a formação do educador - integração universitária - o papel das instituições de ensino no contexto sócio-econômico, político e cultural - o papel do educador na sociedade - diretrizes para pensar a formação do educador - a divisão do trabalho escolar - partidos políticos e alternativas para a educação - profissionalização do ensino - catolicismo, política e educação - educador popular - participação popular na escola - educação e trabalho - discurso e ideário do professor - a função do educador - <i>praxis</i> social e formação do educador - o papel da escola - fatores que influem na formação política do professor - bases para uma nova política de formação do educador.

- Resumo dos principais temas abordados neste grupo em cada década

Década/70	Década/80
<p>Destacam-se nesta década preocupações com a implantação de uma nova política educacional determinada pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71, mais especificamente com seus princípios e vinculações com aspectos econômicos, bem como, com as novas necessidades e desafios apresentados por essa nova realidade educacional.</p>	<p>Predominam nesta década a crítica ao sistema de ensino, e sua denúncia como instrumento de reprodução da estrutura social vigente. São analisadas as funções da escola e do professor em função da manutenção e da transformação da estrutura social vigente.</p> <p>São lançadas propostas tanto para reformar quanto para transformar a realidade sócio-educativa existente.</p>

Quadro sintético-comparativo dos principais temas abordados nas duas décadas

○ que predomina nesse grupo temático quando comparados as duas décadas são as evidências da existência de uma luta ideológica em torno das funções da escola e do educador na sociedade brasileira. Em função das concepções predominantes em cada década, traçam-se os princípios para a educação e para a formação do educador. É notório no contexto das duas décadas o choque entre um período de colaboração – a década de 70 – e um período de contestação – a década de 80 – em face de uma realidade sócio-educativa existente, em via de grandes mudanças.

GRUPO TEMÁTICO 4 – PERFIL

– Principais temas abordados

Década/70

Década/80

- deficiências da formação e suas causas
- exigências mínimas de qualificação profissional para o magistério
- a escola primária face às demandas sociais
- expansão das escolas normais
- mercado de trabalho
- perfil do professor
- perfil do profissional requerido face ao processo de desenvolvimento
- do professor em relação às atividades práticas curriculares que desenvolve
- do professor bem sucedido na prática docente
- egressos de pedagogia: destino profissional; escolha profissional; expectativa de desempenho
- bases legais e doutrinárias para a formação do professor
- perfil do aluno do magistério
- fatores que determinam a falta de pessoal habilitado no magistério
- fatores que influem na qualificação insatisfatória do professor
- professores licenciados em pedagogia
- nível sócio-econômico e cultural do professor e aproveitamento do aluno
- condições de trabalho
- competências profissionais necessárias ao professor
- dificuldades do professor em sala de aula
- caracterização do aluno da escola pública de periferia urbana
- avaliação de habilidades de ensinar em conchintes do magistério
- fatores que determinam as dificuldades no trabalho docente de professores recém formados
- deficiência da formação
- personalidade do professor
- perfil da clientela de cursos supletivos de formação de professores
- habilitação e exercício profissional
- professor planejador
- perfil da formação do profissional da educação
- grau de adaptação dos cursos de licenciatura à legislação vigente
- instrumento de medida das habilidades gerais do professor
- as raízes da crise na educação
- diagnóstico da integração entre agências formadoras e absorvedoras de pessoal docente
- influência das características do professor sobre o rendimento escolar do aluno
- perfil do professor rural unidocente
- curso de pedagogia/unidades de educação
- propensão à aceitação de inovações no ensino das ciências
- situação das escolas públicas
- perfil do desempenho de professores e alunos de 1º e 2º

- fatores que influenciam a não habilitação de docentes da zona rural
- como se está formando o professor
- quem alfabetizará as novas gerações
- perfil da formação do professor para séries iniciais
- curso de pedagogia e profissionalização
- egressos de pedagogia e exercício profissional
- formação em pedagogia e mercado de trabalho
- competências essenciais ao professor de 1º grau
- ineficiência na formação dos profissionais da educação de 1º e 2º graus, oriundos das licenciaturas
- educação e desenvolvimento social: avaliação crítica da orientação curricular e da atuação do professor
- fracasso escolar: causas e justificativas
- as mudanças internas da escola
- mudanças do sistema escolar e participação do professor nessas mudanças
- a relação professor-aluno no âmbito da reprodução social
- formação teórica e prática do professor primário e realidade nacional
- análise das faculdades de educação e cursos de pedagogia no Brasil
- a ideologia das diferenças individuais e a prática docente
- a prática docente segundo uma visão crítica
- candidatos ao curso de magistério: desempenho, origem sócio-cultural, sexo e idade
- características físicas e pedagógicas de escolas de magistério
- competências prioritárias do professor de 1ª a 4ª série
- avaliação do curso de magistério por docentes recém-formados
- o papel do professor
- a realidade da escola pública e do sistema de ensino
- perfil da formação do professor de artes plásticas
- a questão do professor leigo
- expectativas do professor e desempenho do aluno
- principais problemas encontrados pelo professor na sua atividade
- formação do professor e rendimento escolar
- adequação da qualificação profissional à realidade concreta
- como se processa seletividade econômica na escola
- a situação atual dos cursos de formação de professores
- raízes sociológicas, pedagógicas e históricas da ineficácia dos cursos de formação de professores
- realidade do curso normal e necessidade de sua reformulação
- variáveis envolvidas na promoção do aluno da 1ª série
- perfil do aluno de magistério

<p>graus</p> <ul style="list-style-type: none">- perfil do professor secundário- perfil do supervisor educacional- perfil da realidade do ensino de 1º e 2º graus- perfil da realidade dos cursos de terceiro grau, formadores de recursos humanos para a educação- perfil da situação do magistério- expectativas da comunidade em relação a uma Fac. de Educação	
---	--

GRUPO TEMÁTICO 4 - PERFIL

- Resumo dos principais temas abordados neste grupo em cada década

Década/70

Década/80

A característica principal deste grupo, nesta década é a tentativa de diagnosticar as causas da ineficiência do sistema de ensino nos seus vários níveis. Aparece uma grande preocupação com o professor, sua formação escolar, suas deficiências, habilidades, competências e características pessoais, como fatores que podem produzir o sucesso ou o fracasso no trabalho pedagógico.

Da mesma forma são enfocadas as agências formadoras, os problemas que apresentam, e como têm respondido às exigências da legislação educacional, do mercado de trabalho e das mudanças que se verificam no quadro social e econômico do país. Apresenta também algumas posições críticas enfocando: o sistema de ensino e a crise em que se encontra mergulhado, as condições de trabalho, a qualidade do ensino no interior da expansão da escola pública, a seletividade do ensino, e as condições das escolas públicas. Vale ressaltar que a maioria dos trabalhos desta década foram publicados entre 1975 e 1979 e foram produzidos nas universidades, principalmente nos cursos de pós-graduação. A maioria desses trabalhos têm como preocupação principal as realidades local e regional.

Vamos encontrar nesta década e neste grupo, um grande interesse em conhecer a fundo a realidade educacional brasileira. Os temas predominantes encerram preocupações com a formação escolar do professor, com as características e problemas da formação nos diversos cursos. Procura-se detectar a situação atual desses cursos, a origem dos problemas que eles enfrentam e as conseqüências que esses problemas acarretam, no confronto com a realidade social do país. A prática docente também se evidencia como elemento de preocupação e a atuação do professor, suas características pessoais e profissionais, sua formação escolar, seu papel e sua produção no sistema de ensino aparecem como os principais temas que demonstram essa preocupação. A atividade do magistério passa a ser vista não mais como uma prática neutra, mas sim como uma prática social que se dá no interior da escola determinada por fatores sociais diversos. Aparece também a preocupação em caracterizar a clientela dos cursos de magistério, em conhecer as causas, determinantes e mecanismos que condicionam o fracasso escolar do aluno da escola pública. As articulações entre formação e mercado de trabalho também estão presentes como metas a serem atingidas, refletindo resquícios de uma tendência fortemente presente na década anterior. São evidenciadas ainda as mudanças ocorridas no interior da escola e do sistema de ensino. Aparecem nesta década com bastante força. As relações existentes entre educação e sociedade como realidades que se articulam e que se determinam reciprocamente.

Quadro sintético-comparativo dos principais temas abordados nas duas décadas.

Década 70 e 80

O que nos parece ser a característica comum deste grupo nas duas décadas e a disposição em conhecer por diversos ângulos e realidade educacional brasileira. Porém, se na década de setenta a tônica era conhecer para aperfeiçoar, na década de oitenta essa tônica era conhecer para transformar. Sem dúvida, existe uma mudança visível na forma de ver a educação nas suas relações com o contexto social. O fenômeno educativo anteriormente abordado através das óticas funcionalista e tecnicista, agora passa a ser visto também na dimensão política que contém, e a escola, o professor e a atividade pedagógica passam a ser vistos como partes e como produtores desse fenômeno, que reproduz no seu acontecer as contradições existentes na sociedade na qual se dá.

CAPÍTULO V

1 – OS TEXTOS E O CONTEXTO

Neste tópico, apresentaremos uma breve discussão analítica com base na produção das duas décadas, incluindo em cada década a somatória dos trabalhos que envolvem todos os grupos temáticos com os quais trabalhamos. Inicialmente procuramos caracterizar cada década em face do conjunto de aspectos e formas de abordagem dos temas referentes à formação nela publicados, bem como destacar os vínculos dessa produção com o contexto mais geral da sociedade brasileira. Procuramos também destacar a evolução das discussões na passagem de uma à outra década.

A análise dos principais temas abordados nas décadas de 70 e 80, referentes ao universo deste estudo, apresentados no item 1.2.2 do capítulo anterior (Cap.IV), nos possibilitou a sua organização em conjuntos cuja característica comum são os objetos de preocupação que apresentam. Seguindo tal critério, aglutinamos esses temas nos seguintes conjuntos:

- Temas técnico-pedagógicos;
- Caracterizações ou avaliações;
- Objetivos da formação;
- Legislação e história;
- Propostas de reformulação;
- Abordagens críticas.

Dentre os temas técnico-pedagógicos vamos encontrar aqueles que abordam questões ligadas ao universo teórico-prático da escola ou do sistema de ensino visto principalmente no seu sentido microcósmino, e que se preocupam com problemas ligados às relações, estruturas e práticas que incidem diretamente sobre o trabalho

pedagógico. Temos, nesse conjunto, temas cujas preocupações principais estão voltadas principalmente para questões curriculares, metodológicas, didáticas ou psicológicas.

Entre os temas referentes a **caracterizações ou avaliações** vamos encontrar aqueles cujas preocupações se localizam principalmente na realidade educacional, nas instituições e práticas formativas, no professor e no aluno, vistos em suas relações com o contexto sócio-econômico.

Em **objetivos da formação** vamos encontrar uma temática que apresenta vínculos com os princípios e objetivos orientadores das diferentes modalidades de práticas formativas existentes na realidade educacional brasileira.

Em **abordagens críticas** vamos encontrar os temas cuja enunciação revela alguma intenção crítica ou denunciadora dos problemas reais da educação brasileira, vista nas relações concretas que esta mantém com a realidade social em suas várias dimensões.

Sob o título **legislação e história** estão agrupados os temas que evidenciam preocupações com o esclarecimento e a divulgação dos aspectos legais que instruem o sistema educacional, bem como aqueles que abordam historicamente os vários aspectos da nossa realidade educacional.

Finalmente, sob o título de **propostas de reformulação**, como o próprio nome diz, temos os temas cuja finalidade revela a intenção de propor ou subsidiar mudanças nas diferentes práticas formativas.

1.1 – Os textos e o contexto na década de 70 (1970-1979)

Os temas técnico-pedagógicos são aqueles que, nessa década, apresentam a maior expressão numérica entre os vários conjuntos destacados no item anterior. São evidentes nesse conjunto as preocupações com os modelos, métodos e técnicas de ensino, com o currículo, com os recursos auxiliares de ensino, com as competências e habilidades do professor, com aspectos psicológicos (teorias de aprendizagem, relação professor-aluno, atitudes do professor, entre outros), com a alfabetização, com as dificuldades do professor na sala de aula, com o estágio supervisionado, entre outras. São também evidentes nesse conjunto, que se preocupa prioritariamente com as questões internas da escola e com as relações ensino-aprendizagem, os indícios de que um dos objetivos estratégicos que se perseguia nessa década era o aumento da produtividade do sistema de ensino, do professor e do aluno.

Em segundo lugar destaca-se o conjunto de temas relativos às **caracterizações ou avaliações**. Entre estes vamos encontrar preocupações tais como:

- eficiências e deficiências dos cursos de formação de professores e dos treinamentos;
- o fracasso escolar;
- as mudanças do perfil sócio-econômico do aluno da escola pública;
- a situação das faculdades de educação;
- as prioridades das instituições que formam os professores;
- o desempenho do professor;
- as dificuldades do magistério.

Em seguida vamos encontrar, em condições mais ou menos equivalentes, os temas referentes aos objetivos da formação, à legislação e história, e às abordagens críticas.

Nos **objetivos da formação** temos uma temática na qual se destacam:

- a formação de professores vinculada aos imperativos do desenvolvimento e ao mercado de trabalho;
- a produtividade do sistema de ensino;
- as necessidades de adaptação à nova legislação, à expansão da rede pública de ensino, e às mudanças da clientela escolar.

No conjunto referente à **legislação e história**, vamos encontrar preocupações:

- com a divulgação e o esclarecimento da legislação (lei 5.540/68, 5.692/71 e legislação complementar, principalmente);
- com as mudanças havidas nos cursos de formação de professores ao longo da história da educação brasileira.

Entre os temas caracterizados em **abordagens críticas** destacam-se aqueles que discutem:

- a realidade do ensino;
- a situação das escolas públicas;
- as condições do sistema de ensino;
- a situação do magistério.

Ainda que de forma incipiente, temos trabalhos que procuram relacionar educação e sociedade e vincular a crise da educação à estrutura social vigente e às relações sociais de produção predominantes nessa estrutura.

Finalmente, encontramos em **propostas de reformulação**:

- discussões e proposições que objetivam a reformulação dos cursos e de outras práticas formativas; com o intuito de corrigir as eventuais falhas que apresentam.

Analisando-se o contexto sócio-político e as publicações feitas nessa década ficam evidentes algumas idéias-força, que atravessam os diversos domínios da

praxis social e que anunciam a presença na educação do pensamento tecnocrático característico do regime militar.

Uma dessas idéias sugere serem os fenômenos escolares parte isolada da totalidade social. Segundo ela, a educação escolar é vista como um microssistema que deve funcionar sem a ingerência do contexto sócio-político no qual se insere. Ao contrário de sofrer determinações desse contexto, tal educação é vista como um vetor de dinamização social, como um fator de mudanças significativas nas circunstâncias que a cercam. Ou seja, a política, as relações de poder, ou qualquer outra matéria que não esteja imediatamente ligada à atividade fim da escola, é vista como atividade "estranha" ao universo escolar, sendo então prejudicial e danosa ao seu funcionamento. A educação é vista como atividade nobre (neutra) cuja finalidade é formar o homem que participe "produtivamente" e "pacificamente" da sociedade. Sua função seria, então, a de não gerar ou evidenciar a existência de conflitos no interior da sociedade. Os conteúdos e o funcionamento escolar deveriam estar assentados em princípios e conhecimentos "científicos", vistos estes no seu sentido objetivo e positivo, como um saber que se eleva acima das distorções e falácias produzidas pelas percepções, pelas necessidades e desejos do homem, enfim, por fatores subjetivos. Essa concepção de ciência nos leva à idéia de uma atividade asséptica, livre da pequenez humana e das disputas que essa condição pode produzir nas relações sociais. Ou seja, a ciência e a educação seriam atividades nas quais imperam a razão, a neutralidade e a objetividade. Desse ponto de vista a ciência seria o melhor guia da prática, nos vários domínios de atividade, numa sociedade que se pretende seja organizada de forma racional e centralizada. Sociedade essa que funcione organicamente e na qual os processos de produção, em qualquer nível de atividade social, não sejam perturbados por nenhum tipo de desordem ou disfunção. Parecia ser esse um dos ideais perseguidos pelos tecnocratas, militares e empresários, naquele período.

No campo da formação vamos encontrar em abundância temas que expressam a força que as idéias e preocupações positivistas, principalmente na sua

vertente tecnicista, lograram nesse período. Segundo Fusari (1988; 20), a pedagogia tecnicista que domina o cenário da educação brasileira nos anos 70 articula-se a partir do pressuposto da neutralidade científica e dos princípios da eficiência e da produtividade, para propor uma reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Por isso verificamos, durante essa década, vários trabalhos que expressam sua preocupação ou envidam seus esforços no sentido da busca da eficiência e da produtividade da escola, do sistema de ensino, do professor e do aluno.

Por outro lado, essa mesma escola que é vista como um microssistema quase independente das injunções do macrossistema social, é vista também como o principal elemento de mudança social. Como a instituição capaz de transformar a estrutura desse macrossistema através da promoção social daqueles que se encontram excluídos das oportunidades de trabalho e do usufruto dos bens advindos do desenvolvimento econômico e do avanço científico e tecnológico, que são as condições básicas de expansão do capitalismo.

Tal perspectiva deixa antever as influências iluministas que informam a visão liberal de educação segundo a qual a escola é, por excelência, o veículo de promoção da cidadania e da equalização social. Nesse período difundia-se a idéia de que o desenvolvimento socio-econômico dependia da educação, vista esta como investimento na construção do futuro. Esperava-se que cada indivíduo que passasse pela escola contribuiria duplamente para com o processo de mudança social: elevando o seu *status* individual de classe (cultural e econômico) e aumentando o nível de sua produtividade, uma vez que estaria melhor preparado para o trabalho e poderia responder mais adequadamente às exigências do mercado, privilegiadas naquele momento histórico.

Como se pode ver, a visão liberal aparece fecundada então pelo pragmatismo da teoria do capital humano. Não visava promover uma formação geral e humanista nem uma formação técnico-científica, mas sim uma educação técnico-profissionalizante. Não almejava uma profissionalização que qualificasse o trabalhador

para uma inserção no mundo do trabalho que fosse criativa, crítica e com uma base científica sólida, mas sim uma profissionalização técnica estreita, situada nos limites da técnica-trabalho. Profissionalização que mal servia ao atendimento de formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho pois, segundo Frigotto (1983), necessitava-se naquele momento muito mais de trabalhadores dóceis do que, como enfatizavam os discursos oficiais, de pessoal técnico altamente qualificado. Nesse período a pedagogia tradicional e a formação geral e humanística foram eleitas como as principais causas da improdutividade do sistema de ensino e identificadas como tendências que se situavam na contramão dos processos de desenvolvimento e de mudança social. Por isso ocorreram mudanças no sentido de efetuar as correções vistas como necessárias. Da ênfase nos conteúdos passa-se à ênfase na forma e nos meios, nas questões metodológicas e técnicas. Os currículos e os conteúdos passam a obedecer à lógica da utilidade, sendo contemplados os aspectos nos quais o conhecimento teórico possibilita uma aplicação prática imediata.

Na esteira dos princípios da filosofia da eficiência e da produtividade, que no fundo sugerem o máximo de produção com o mínimo de recursos e investimentos, instala-se no interior do sistema educacional a idéia da organização racional dos processos de produção. Essa idéia, assentada na concepção da gerência científica da produção, traz do interior do sistema fabril para o interior do sistema escolar o princípio da racionalidade técnica do trabalho, que parcelariza o saber e o fazer e que aprofunda a divisão social e técnica do trabalho na escola.

Com isso, cria-se uma organização e uma hierarquização que impregnam e subordinam o fazer pedagógico à burocracia e ao planejamento. O planejamento passa a submeter a prática – vista como execução – ao conhecimento elaborado em outras esferas da hierarquia do trabalhador intelectual, conhecimento esse que não se expressa em fundamentos teóricos mas, ao contrário, está condensado na técnica.

Fecha-se assim o cerco sobre o mundo do trabalho escolar, a *praxis* educativa perde a sua dimensão criativa, crítica e dinâmica, e o trabalho pedagógico o seu grande potencial humanizador.

São evidentes também as relações que se estabelecem entre educação e meios de produção, na perspectiva de que estes devem servir-se daquela. Segundo tal visão, que segue o princípio utilitarista, o sistema de ensino deve estar atento e organizar-se no sentido de atender as demandas gerais e específicas do “processo de desenvolvimento social” e do mercado de trabalho, de forma a acompanhar a sua dinâmica e a fornecer o pessoal qualificado de que estes necessitavam. Para isso as escolas deviam estar atentas às carências e necessidades determinadas pelo plano de desenvolvimento e expansão local e regional, e oferecer os cursos ou promover a reorganização curricular que pudessem atender às demandas existentes.

O que podemos perceber em linhas gerais é que, se havia a intenção por parte da ditadura militar de submeter o sistema de ensino aos interesses do projeto social ao qual servia, promovendo para tal uma reforma superestrutural na sociedade visando a mudança da forma de pensar, compreender e intervir na realidade brasileira podemos dizer que no campo da formação, pelo menos no nível do discurso, esse intento foi alcançado com relativo sucesso. A análise, ainda que superficial, das temáticas abordadas pelos textos estudados, mesmo não constituindo estes a totalidade das publicações desse período, nos encaminha a tal conclusão. Conforme podemos notar, a temática tratada na bibliografia sobre a formação dos professores das quatro primeiras séries, encontra-se atravessada pela ideologia dominante, pela sua maneira de ver a educação, o trabalho, o desenvolvimento, a escola, a ciência, a política, bem como na forma de compreender as relações existentes entre essas várias esferas da realidade. Podemos afirmar que há uma certa convergência e congruência entre o que se pregava e se praticava no campo sócio-econômico e político, e o que foi publicado sobre a formação nos anos 70. Percebemos, por exemplo: um grande esforço de divulgação e de explicação do sentido das reformas (Lei 5.540/68, Lei 5.692/71 e legislação

complementar); um grande interesse em diagnosticar os problemas e desvios da formação para colocá-la nos trilhos das reformas; a existência da visão microssistêmica que considera a educação como fenômeno desvinculado da totalidade social, donde a predominância dos temas técnico-pedagógicos. Quando este vínculo se manifesta através da bibliografia estudada, evidencia-se nele a articulação da escola com as necessidades da "comunidade", da "realidade social", do "desenvolvimento" e do mercado de trabalho, que na nossa compreensão eram termos usados para expressar um mesmo sentido; um grande predomínio no campo educacional, das visões positivista, funcionalista e tecnicista, que também sustentavam o pensamento técnico-burocrático civil e militar. Enfim, nos parece haver elementos que nos permitem considerar ter havido um engajamento da parcela majoritária do segmento educacional preocupado com as questões da formação, no projeto social em curso até quase o final da década.

À medida em que vão se acentuando no interior da sociedade civil o descontentamento: com os resultados do modelo econômico concentrador que produz a deterioração dos salários e das condições de vida; com a retomada do crescimento inflacionário; com a falta de liberdade política; e com os freqüentes casuísmos utilizados para frear os avanços do movimento social; e à medida que começa haver uma descompressão da censura, percebemos surgir no universo da temática da formação, o que denominamos de discurso crítico, que se transformará na tônica da década seguinte.

É através desse discurso crítico que vai ser denunciada a pretensa neutralidade da educação e da ciência diante das questões sociais e políticas, como estratégia de dominação dos segmentos de classe que exercem o poder. Procura-se mostrar, segundo a ótica crítico-reprodutivista, como a escola reproduz, na sua prática educativa e no seu funcionamento burocrático, a estrutura social dominante. Ela é colocada como uma das instituições através das quais a classe dominante, que detém o poder do Estado, divulga a sua ideologia visando transformá-la em senso comum, em visão de mundo da classe dominada.

Explicam-se também, segundo essa concepção, fenômenos escolares como a evasão, a repetência e a baixa qualidade do ensino das escolas públicas, como produtos de uma outra importante função da escola capitalista: a de promover a seleção social.

Dessa forma, a escola teria a dupla função de transmitir a ideologia dominante e de promover a seleção social que impedirá concretamente, aos que pertencem às classes populares, sua ascensão aos escalões superiores da hierarquia do trabalho coletivo e do poder.

Essas duas funções estariam de tal forma articuladas que, para que alguém consiga atingir esses escalões, inevitavelmente teria que assimilar a ideologia dominante, o que o tornaria defensor dos interesses dessa classe. Sendo assim, o professor em geral se coloca como o divulgador dessa ideologia e participe ativo do processo de seleção que se dá através da escola, como intelectual orgânico da classe dominante.

1.2. – Os textos e o contexto na década de 80 (1980-1986)

Tendo como critério a mesma sistemática utilizada para agrupar em conjuntos os principais temas abordados na década anterior e valendo-nos das mesmas categorias configuradas como conjuntos de temas com objetos e/ou objetivos comuns, é que realizamos o agrupamento dos temas encontrados nesta década. Tendo em vista que alguns temas encontrados nesta década não se encaixavam claramente em qualquer dos seis conjuntos, formamos um sétimo conjunto ao qual designaremos genericamente de **outros temas**. A seguir passaremos a apresentar e a discutir as relações existentes entre a temática da formação e o contexto social dos anos 80.

Na década de 80 temos um relativo equilíbrio numérico entre os temas pertencentes a três conjuntos distintos, a saber: **abordagens críticas, caracterizações ou avaliações e temas técnico-pedagógicos.**

Entre os temas relacionados em **abordagens críticas** destacam-se as preocupações:

- a) Com o professor e sua prática – seu ideário (sua prática docente, aspectos ideológicos que referenciam seu trabalho e seu papel na sociedade no âmbito da reprodução social), sua profissionalização e formação política, as condições de trabalho determinantes da baixa qualidade do ensino que ministra, bem como sua participação nas **mudanças ocorridas no sistema escolar,**
- b) Com o professor e sua formação – seu posicionamento diante da realidade brasileira e do contexto da reprodução social, das raízes da ineficácia dos cursos de formação de professores, da crise do ensino e da formação do educador, e dos condicionantes da formação e do exercício do magistério;
- c) Com a escola – suas relações com a sociedade e sua participação no processo de reprodução social, as mudanças ocorridas no seu interior que implicam na divisão do trabalho escolar, os meios pelos quais ela promove a seletividade econômica;
- d) Com outros aspectos tais como: a política educacional, a expansão e qualidade do ensino, educação popular, educação e trabalho, os partidos políticos e suas alternativas para a educação.

Em **caracterizações** ou **avaliações** vamos encontrar em destaque as preocupações:

- a) Com os cursos de magistério - sua situação, suas características físicas e pedagógicas, seus alunos e candidatos, sua avaliação por recém-formados;
- b) Com os cursos de pedagogia – suas peculiaridades e seus problemas diante da profissionalização, do exercício profissional e do mercado de trabalho;
- c) Com a forma como está sendo formado o professor - as deficiências da formação, como esta tem respondido às necessidades da realidade nacional e como se vincula aos problemas do rendimento escolar,
- d) Com o professor leigo – sua reciclagem e capacitação;
- e) Com o professor da zona rural - sua habilitação;
- f) Com o grande preparo do professor – para o ensino básico de língua portuguesa e de matemática;
- g) Com os principais problemas enfrentados pelo professor – na sua atividade;
- h) Com outros aspectos – a realidade da escola pública e do sistema de ensino, crítica aos treinamentos, educação e desenvolvimento social, fracasso escolar.

Nos **temas técnico-pedagógicos** localizamos as seguintes temáticas:

- a) Métodos, técnicas, modelos e meios auxiliares de ensino – sistemas decisórios, proposta metodológica, microensino, ensino programado e por módulos, modelo de planejamento e ensino à distância;

- b) Aspectos psicológicos – relacionamento interpessoal, interação e comunicação, motivação e rendimento escolar, competências do professor, expectativas do professor e rendimentos escolares,
- c) Outros temas abordados – currículo e diretrizes curriculares, avaliação do processo ensino-aprendizagem, variáveis envolvidas na promoção do aluno, estágio supervisionado, projetos e programas de habilitação de professores leigos e de treinamento de professores.

Em objetivos da formação estão as seguintes questões:

- a) Educação e desenvolvimento – educação como investimento para o desenvolvimento, política educacional e desenvolvimento econômico, formação e mercado de trabalho, importância da educação para o desenvolvimento social;
- b) Outras questões – diretrizes para pensar a formação do educador, perfil do professor para o ensino básico, papel dos cursos de pedagogia, adequação da qualificação do professor à realidade concreta, função e papel social do educador, melhoria do ensino.

Nas propostas de reformulação encontramos os seguintes temas:

- a) Reformulação dos cursos de formação de professores a nível de 2º grau;
- b) Reformulação dos critérios de seleção de candidatos aos cursos de magistério;
- c) Reformulação dos cursos de pedagogia;
- d) Movimento de reformulação dos cursos de formação de recursos humanos para a educação.

Entre os temas referentes à **legislação e história**, encontramos os seguintes:

- a) História dos cursos de formação do magistério;
- b) Papel do INEP na formação de recursos humanos para a educação;
- c) Legislação e formação do educador;
- d) Matrizes do pensamento educacional que impulsionam as reformas do ensino.

Entre outros temas, que não se encaixam nas categorias anteriores, destacamos os seguintes:

- a) Equipes interdisciplinares em educação;
- b) Formação de especialistas em educação;
- c) Integração universitária;
- d) Pesquisa educacional e formação do educador.

Ao analisarmos o contexto sócio-político e as publicações feitas nesse período notamos que algumas preocupações e vinculações encontradas na década anterior ainda permanecem, como são os casos dos temas técnico-pedagógicos e das relações entre educação e desenvolvimento sócio-econômico, apesar de uma grande mudança no cenário educacional nesta década.

Percebemos ter havido um crescimento bastante significativo dos temas e abordagens que sugerem posturas críticas no interior do universo educacional brasileiro.

Como salientamos anteriormente, a década de 80 é marcada pelas mobilizações da sociedade civil brasileira em busca do restabelecimento do estado de direito democrático. Foi intensa a luta visando o fim da ditadura militar e o desmantelamento do emaranhado jurídico-institucional que, há quase vinte anos,

possibilitava a sua continuidade no poder, a despeito de todas as derrotas que sofrera no campo econômico e no campo político.

A área educacional, como outros domínios das ciências humanas, se encontrava sensível e receptiva às críticas que partiam de vários segmentos sociais e que adotavam vários pontos de vista. Críticas essas que acabaram por produzir um grande enfraquecimento de diversas vertentes do pensamento liberal, entre as quais o positivismo e suas expressões tecnicistas que até então sustentavam o ideário do regime militar.

É nesse momento que penetram e prosperam nessa área as tendências críticas que pouco a pouco vão dando uma outra configuração ao discurso educacional brasileiro.

No interior dessa intensa luta pela democratização do país, o campo educacional se rearticula. Surgem então no seu interior as diversas formas de organização que visam mudanças tanto na educação quanto na conjuntura e na estrutura social como um todo. Intensifica-se o debate educacional tendo como foruns privilegiados: os programas de pós graduação em educação, as Conferências Brasileiras de Educação, as reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, os congressos, encontros e movimentos promovidos pelas associações de educadores nos níveis nacional e estadual, e os periódicos especializados de educação. Nesse panorama ganham espaço, além das contribuições da tendência crítico-reprodutivista, outras tendências que se estruturam a partir das contribuições de Marx e Gramsci para a compreensão do fenômeno educativo.

Da denúncia à escola como instrumento da dominação, ocultação e falsificação da realidade, passa-se a apreender as contradições, mediações e possibilidades de mudança da educação através da reflexão epistemológica.

A filosofia e a história ganham maior espaço no campo educacional e nota-se um movimento de superação das tendências opostas das abordagens micro e macrossociais da escola representadas, por um lado, na visão liberal tecnicista e, por

outro, na visão crítico-reprodutivista. Surgem, então, enfoques que dão ênfase ao potencial da educação como instância que pode contribuir para a transformação social, bem como estudos que se preocupam com o funcionamento interno da escola e do sistema de ensino em conexão com a totalidade social.

Ganham importância também o professor e sua prática docente, não mais com a ênfase verificada na década anterior, na sua produtividade e em suas habilidades de ensino, mas na sua importância para a transformação social. Da ênfase dada a aspectos psicopedagógicos e à participação do professor no processo de desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro, passa-se à ênfase na importância estratégica do professor e de sua prática pedagógica para o processo de reprodução ou transformação social.

Sob a ótica crítico-reprodutivista sua formação e atuação é posta sob suspeita, como mera instância de preservação e expansão da sociedade capitalista.

Superando essa visão, surge uma outra segundo a qual o professor é percebido como elemento fundamental na organização e politização de alunos e comunidades na busca de um projeto de sociedade que atenda aos interesses populares.

Enfrentando a contradição colocada por essa nova visão que valoriza a educação política e não se descuidando da dimensão técnica do trabalho pedagógico, surgem trabalhos que procuram recolocar a questão dos interesses populares na educação, que incluem a aquisição de conhecimentos socialmente produzidos, acumulados e sistematizados. Passa a ser então necessário estabelecer-se a distinção e a unidade entre o compromisso político e a competência técnica, materializada enquanto prática especificamente pedagógica, que visava não só a transmissão mas, sobretudo, a críticas dos conteúdos.

Nessa década intensificam-se, como pode ser observado nas temáticas encontradas, as preocupações com a democratização real e com a qualidade do ensino, com as condições de trabalho na escola, com a divisão social e técnica do trabalho escolar, com a educação popular, entre outras.

Apesar de através da análise textual dos temas em destaque na literatura estudada neste período, não ser possível distinguir claramente todas as tendências surgidas no panorama educacional e da formação, confrontadas com o contexto social tal qual ocorreu na década de 70, julgamos serem possíveis algumas aproximações nesse sentido.

Pela análise dos temas podemos observar que as mudanças havidas entre as décadas de 70 e 80 não se deram repentinamente e de forma definitiva. Da mesma forma que vemos na década de 70 a entrada, no cenário do debate educacional, dois temas e abordagens críticas, temos na década de 80, caracterizada pela predominância das abordagens críticas, uma ação residual bastante forte das preocupações e temas característicos da década anterior. Como exemplo podemos citar as temáticas relativas às questões técnico-pedagógicas e aos objetivos da formação na década de 80, nas quais predominam ainda assuntos que denunciam a presença de uma visão tecnicista e psicologizante da educação, e as vinculações entre educação, desenvolvimento e mercado de trabalho, bastante comuns na década de 70. Esse fato não nos causa muita estranheza visto que essas concepções e visões, por serem tão amplamente divulgadas e permearem tão tacitamente as relações e processos de produção em nossa realidade, as consciências marcaram profundamente as práticas dos educadores em geral, estando, assim, estas impregnadas por aquelas.

Lembremo-nos ainda que a década de 80, apesar de ser caracterizada, como já salientamos, como um período de intensa mobilização social, teve como saldo apenas o final da ditadura militar, através de uma articulação das elites que assumem então o comando do processo político. Mais uma vez temos um rearranjo superestrutural que não afeta em profundidade a estrutura social, e que não traz muitas consequências práticas transformadoras no campo educacional.

Apesar disso vemos uma grande preocupação com a formação do professor e com a sua prática, com a qualidade do ensino, com as condições das escolas públicas, com as relações escola-sociedade, com a função e o papel do professor,

visando uma democratização real do ensino. Essa nova perspectiva inverte o papel da educação nas relações que esta mantém com a sociedade no discurso educacional. Ao invés de estar a serviço do desenvolvimento econômico visto de uma perspectiva empresarial, a educação se coloca agora como perspectiva para a socialização do conhecimento e como instrumento de transformação social.

A discussão sobre as relações educação e trabalho, impulsionadas pelas leituras de Marx e Gramsci, surge no universo da literatura estudada, principalmente nos anais da II CBE (Conferência Brasileira de Educação) e passa a se definir como uma linha da pesquisa e do debate educacional.

Enfim, podemos observar que a temática educacional da década de 80, como já salientamos, se confunde com a luta e com o debate travado em torno da democratização da sociedade brasileira, confirmando mais uma vez as articulações entre os textos estudados sobre a formação de professores, e a *praxis* social que caracteriza a realidade nesse período.

CAPÍTULO VI

1. ANÁLISE DAS PRINCÍPAIS TENDÊNCIAS NA PRODUÇÃO PEDAGÓGICA DAS DÉCADAS DE 70 - 80, À LUZ DA TEORIA DA *PRAXIS*

Neste capítulo examinaremos as visões de *praxis* presentes na bibliografia das décadas de 70 e 80 selecionadas como objeto de nosso estudo. Não faremos, no entanto, uma análise textual das publicações. Nosso exame se desenvolverá através de categorias gerais que podem descrever e agrupar as diversas tendências pedagógicas correntes na realidade brasileira durante o período estudado.

As tendências pedagógicas orientadoras da prática escolar em nosso país têm sido objeto de estudo de vários autores como Saviani, Libâneo, Luckesi e outros em estudos desenvolvidos no final da década de 80. Saviani (1986), Libâneo (1985) e Luckesi(1992) agrupam as várias tendências do pensamento pedagógico nacional em duas grandes linhas: a **pedagogia liberal** e a **pedagogia progressista**. O conjunto compreendido pela pedagogia liberal tem, como orientação, a concepção capitalista de mundo, fundada nos princípios da propriedade privada dos meios de produção e no primado da liberdade de iniciativa sobre os interesses coletivos, na primazia do capital sobre o trabalho. Na perspectiva liberal, a educação é concebida, predominantemente, numa perspectiva iluminista e a escola tem uma função teórica de equalização social. A **pedagogia progressista**, ao contrário, se constitui justamente a partir da análise crítica da sociedade capitalista e das relações escola-sociedade nela existentes. Ela se apresenta como instrumento de luta, ao lado de outras práticas sociais, para a

transformação da sociedade de classes e da formação teórica e prática que lhe dá sustentação, tendo como finalidade última a busca da igualdade social.

Naturalmente, no interior dessas grandes linhas ou “pedagogias”, existem tendências diversas. Elas se caracterizam e se diferenciam a partir dos objetivos estratégicos que perseguem, da forma particular como entendem o fenômeno educativo e seus vários componentes, e das estratégias que criam para operar esse fenômeno no interior da escola.

Guiraldelli Júnior, em 1990, estudou a correspondência entre essas tendências pedagógicas e a literatura especializada veiculada no período por nós examinado. Seu trabalho corrobora o fato de cada tendência caracterizar-se por um certo discurso e um certo conjunto de preocupações determinadas, o que nos permite dizer que a cada uma dessas tendências corresponde, também, um determinado arcabouço teórico e um conjunto de práticas a ele articulado. Podemos dizer, então, que cada tendência apresenta, explícita ou implicitamente, uma visão própria da relação teoria e prática, ou seja, uma concepção de *praxis*. Assim, ao analisarmos as diferentes tendências pedagógicas, procuraremos dar visibilidade à concepção de *praxis* de cada uma delas, bem como às possíveis articulações existentes entre o discurso educacional estudado com estas tendências. Avaliaremos também, ainda que de passagem, possíveis problemas e consequências práticas decorrentes desses diferentes níveis de consciência da *praxis*, suscitados pelas diferentes visões apreendidas na análise desenvolvida no transcorrer desta pesquisa.

1.1 - A década de 70

Como vimos em diversos pontos deste trabalho, especialmente no capítulo IV, o discurso da formação era dominado pela **visão liberal de educação**, na década de 70. Acompanhando a caracterização desenvolvida pelos autores anteriormente citados, poderíamos dizer que, no período, predominam na visão liberal três tendências pedagógicas distintas: a **pedagogia liberal tradicional**, a **pedagogia liberal renovada progressivista** e a **pedagogia liberal tecnicista**.

A pedagogia liberal tradicional tem como uma de suas características principais a ênfase na transmissão de conteúdos de ensino e de conhecimentos e valores sociais acumulados. Esses conteúdos, em geral, são separados da experiência e da realidade social do aluno, da sua identidade cultural e da sua condição de classe, e são transmitidos na forma de verdades, de formulações culturais “superiores”. Assim, nessa concepção, a educação escolar visava, basicamente, a uma formação intelectualista ou enciclopédica fundada, por um lado, numa cultura geral e científica para os “mais capazes” e, por outro, numa formação técnica para os “menos capazes”.

Com relação à influência desta tendência na formação dos professores, Fusari (op. cit.) mostra que, nos treinamentos, dava-se ênfase ao domínio de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades específicas e de atitudes que favorecessem um melhor desempenho didático na sala de aula. Por essa via, a suposição é de que a formação deve dar-se através da acumulação de um determinado saber, como se houvesse um capital cultural e comportamental a ser devidamente aplicado, posteriormente, nos vários empreendimentos práticos. Nessas condições, para não ser perturbado pelas reações do objeto (aluno) sobre o qual se exerce o esforço de transformação da educação (aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes), bem como qualquer vicissitude do processo prático, o trabalho educativo deve ser regulado

por parâmetros e procedimentos rígidos e reiterativos, para que os propósitos antevistos se realizem. Ou seja, segundo essa tendência, a prática deve submeter-se às verdades e às necessidades da teoria, que não necessita confrontar-se com aquela para validar-se, pois já é vista de antemão como um conhecimento verdadeiro que basta a si mesmo. Evidentemente tal conhecimento não pode dar conta da complexidade da realidade concreta. Não responderá, portanto, às necessidades demandadas pelo processo educativo real.

Ao analisar as influências da pedagogia tradicional nos treinamentos dos educadores nesse período, Fusari (1988) afirma:

“os treinamentos, na medida em que idealizam, de certa forma, a figura do educador, não consideravam e não lidavam com os condicionantes que atuam concretamente na vida do cidadão que o educador é e pouco alteravam o seu comportamento. Havia, sim, uma tendência de mudança no discurso verbal e a prática, freqüentemente, ficava distanciada dos progressos verbalizados.”(p.17).

Daí, segundo esse autor, ouvir-se com certa freqüência, especialmente dos professores primários, “a teoria na prática é outra”. Com isso, querem dizer, entre outras coisas, que as teorias aprendidas no seu curso de formação escolar ou nos treinamentos, são abstratas e não se aplicam às realidades concretas com as quais trabalham. Revelam, também a visão do senso comum de que a teoria, já que não responde imediatamente às necessidades práticas é, de uma certa forma, inócua.

Como manifestação dessa tendência pedagógica nos RAE analisados nessa década, vamos encontrar as preocupações com os métodos e técnicas de ensino, com as competências e habilidades do professor, com as teorias de aprendizagem, com o desempenho do professor, com a veiculação de conteúdos instrumentalizadores da prática docente, sempre sem levar em conta o professor e o aluno reais, principalmente os da escola pública.

A pedagogia liberal renovada progressivista, baseada na idéia de diversos filósofos, educadores e psicólogos, vê a relação do homem com o mundo como um processo em que o primeiro se adapta ao segundo de forma ativa. Segundo o modelo piagetiano, que inspirar fortemente essa tendência, através de um processo contínuo de interações, o sujeito – ao ser estimulado pelo meio natural (físico e social) e ao agir sobre ele, constrói internamente as suas formas particulares de compreensão e de ação ao fazê-lo prepara-se para atingir níveis mais elevados do seu desenvolvimento cognitivo. Esses níveis possibilitaram, por seu turno, o atingimento de outros níveis mais elevados de compreensão, e assim por diante. No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, a ênfase é dada, então, não à apropriação de um saber já produzido e acumulado, mas às formas que permitam a aquisição de um saber construído pelo próprio saber cognoscente.

Segundo Fusari, observa-se nos treinamentos realizados neste período, a ênfase nas relações humanas no interior da escola, nos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, nas dinâmicas de grupo, nos jogos e dramatizações. Via-se então, nessas estratégias, as condições que capacitavam o professor ao manejo das relações interpessoais e das circunstâncias ambientais, entendidas como centrais no processo de aprendizagem do aluno.

Segundo essa tendência, a aquisição do saber ocorre através da experiência vivida do sujeito, dando-se sob o primado da prática. Mas se é da ação do sujeito que nasce o seu conhecimento, que lugar ocuparia a teoria? Ocuparia o lugar do ponto de chegada, de recurso pelo qual se descreve e explica tudo aquilo que só pode ser descoberto pelo mesmo sujeito, no contato direto com as coisas mesmas, vistas e apreendidas no seu acontecer.

Essa tendência, ao contrario da anterior, não reserva lugar privilegiado para a transmissão do saber acumulado e sistematizado, ou seja, não privilegia o conhecimento teórico. O método mais adequado é então aquele do “aprender fazendo”,

da auto educação. Desta forma, então a escola deve ser o de criar condições para a vivência de situações práticas e experimentais que visem promover o aluno de experiências, das quais poderá extrair um determinado conhecimento a elas intrínseco. Mas essas experiências, por serem atribuídas de verdadeiro caráter prático, não respondem as exigências reais da *praxis* vista como atividade material do homem ou como trabalho real, através do qual transforma não só sua própria consciência, mas também o próprio mundo em que vive.

Nessa visão, não aparece a necessidade de um conhecimento teórico prévio para guiar a ação do sujeito cognoscente. A prática é, ao contrario, o meio através do qual esse sujeito reinventa ou modifica um conhecimento já existente mas que era, no entanto, desconhecido por ele.

Temos assim, nessa tendência, o primado da prática sobre a teoria.

Na análise dos RAE, vamos encontrar diversos temas que refletem as preocupações e particularidades identificadas com essa tendência, tais como: métodos e técnicas de ensino, relações professor-aluno, atitudes favoráveis a mudanças, técnicas e experiências vivenciais (supervisão clínica, ensino reflexivo), inovação no ensino, características do professor, entre outras.

A **pedagogia tecnicista**, conforme os exames que faremos das publicações, é a tendência predominante no cenário educacional brasileiro na década de 70.

Como já afirmamos anteriormente, no item 2.1 deste capítulo, a pedagogia tecnicista articula-se a partir do pressuposto da neutralidade científica dos princípios da eficiência e da produtividade. Sua estratégia principal é a organização racional dos meios para a mecanização do processo de produção. Essa estratégia é derivada, por sua vez, dos princípios da gerência científica da produção, que preconizam a racionalização do trabalho, ou seja, seu fundamento entra na divisão técnica do trabalho que parcelariza e hierarquiza esse processo de produção produtivo humano.

Essa tendência tem como um de seus objetivos estratégicos, a utilização de técnicas de controle que contribuam para o aperfeiçoamento da ordem social vigente, através da redução de suas disfunções.

Nessa perspectiva a escola teria, a função básica de participar da organização da sociedade na formação de indivíduos preparados para prover as necessidades sociais de produção e de funcionamento. Deveria produzir, de forma rápida, econômica e eficiente indivíduos competentes para o mercado de trabalho, bem adaptados às exigências da sociedade existentes.

Nessa perspectiva são priorizados os conhecimentos e fenômenos **mesuráveis e observáveis, os princípios científicos, as leis, e informações de natureza técnica, ordenados de forma hierarquizada.** Esses conteúdos deveriam ser, então, transmitidos através de conhecimento e técnicas necessárias ao arranjo e ao controle das condições ambientais que assegurassem a sua transmissão-recepção. Seguindo a lógica do modelo sistêmico, o processo pedagógico dar-se-ia em três momentos distintos: o do **planejamento**, que compreenderia o estabelecimento de comportamentos terminais, a análise da tarefa e a ordenação sequencial dos passos a serem seguidos; o da **execução** do programa apoiado na técnica de controle comportamental escolhida e, o da **avaliação**, no qual se compara o produto obtido, aos objetivos específicos ou comportamentos terminais estabelecidos.⁽⁶⁹⁾

O professor em geral, participa apenas da execução e avaliação, enquanto que o planejamento ocorre em outro nível da divisão técnica do trabalho. Ele, professor, é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, visto este como um sujeito manipulável, como o objeto a ser transformado.

Segundo essa concepção, a teoria reflete as verdades da ciência, que é neutra porque é objetiva, porque lida apenas com fatos mensuráveis e observáveis.

⁽⁶⁹⁾ cf. GUIRALDELLI Junior, op. cit, 195 - 208.

A prática, por outro lado é vista apenas como um momento de aplicação da teoria. Um momento sobre o qual se deve estabelecer um enquadramento, um controle, que reduza as possíveis resistências de objetos e de outras “variáveis intervenientes” do processo prático, possibilitando assim a obtenção do produto desejado. A esfera da prática, desta forma, está submissa à teoria.

Como podemos observar, tenta-se fazer aqui uma transposição do modelo fabril, no qual se lida com máquinas, equipamentos e matérias inanimadas, para o campo da *praxis* social da educação.

Nessas condições nem o professor que “ensina” nem o aluno que “aprende”, são verdadeiramente vistos como sujeitos desse processo.

As principais manifestações desta tendência pedagógica na bibliografia por nós estudadas, são as seguintes: preocupações com as relações entre formação e mercado de trabalho; formação e desenvolvimento social e econômico, bem como preocupações com os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino (planejamento, recursos audiovisuais, microensino, ensino em equipes, ensino programado, entre outros). Como pode-se perceber, dada a sua larga difusão e tendo em vista os princípios sobre os quais se funda, essa tendência era a mais ajustada aos ideais da tecnoburocracia que ocupava postos importantes de poder no país durante aquele período. Porém ainda na mesma década veremos surgir tendências identificadas com a **pedagogia progressista**.

Ainda em meados da década de 70, surge no cenário educacional brasileiro as primeiras representações das **teorias crítico-reprodutivistas** que vão marcar um período de denúncias do papel reprodutor e seletivo desempenhado pela escola na sociedade de classes.

Influenciados especialmente pelos trabalhos de Baudelot e Establet (1971), Establet (1973), Althusser (1974) e de Bourdieu e Passeron (1975), os educadores e estudiosos brasileiros do campo da educação passam a desenvolver críticas ao caráter classista da escola burguesa, redescobrimo-se e aprofundando-se a análise da dimensão

política da educação, já anunciada pelos movimentos de educação popular existentes no início da década de 60.

Conforme Kuenzer (1988), três obras nacionais foram marcantes na década de 70, segundo essa nova concepção: Freitag (1975), Warde (1977) e Rossi (1978), dentre as quais as duas últimas trouxeram importantes contribuições para a compreensão das relações entre educação e trabalho. É por volta desse período, já quase no final da década de 70, que surgem no panorama da bibliografia por nós estudada, os temas críticos aos quais já nos referimos.

Não detectamos, nos resumos de trabalhos editados nos anos 70, estudos da perspectiva crítico-reprodutivista que apresentem visões particulares da *praxis* que possam orientar o processo de formação do professor. Já podemos encontrar, no entanto, trabalhos que trataram de evidenciar os problemas existentes na formação do professor, dada a sua conexão com as concepções liberais predominantes na educação escolar brasileira.

Por fim, no panorama desta década devemos registrar ainda a presença de duas modalidades de pedagogias progressistas, ainda que seus efeitos não apareçam diretamente nas práticas formativas presentes nas publicações examinadas. São elas as tendências **libertadora e libertária**.

A **libertadora** originária nos movimentos de educação popular nos anos 60, cuja expressão principal é Paulo Freire, propõe uma educação política, conscientizadora, através do método dialógico.

Através deste método, restrito ao processo de alfabetização, alunos e professores, mediatizados pelo mundo (realidade física e social), procuram construir, a partir de palavras-códigos da língua escrita, uma consciência crítica que visa uma ação transformadora sobre a realidade social que os cerca.

A **pedagogia libertária** que também propõe uma educação política persegue, através da experiência autogestionária, mudanças institucionais que, a partir

dos níveis subalternos, elimine a burocracia eo autoritarismo. A autogestão se constitui no principal recurso do método, e o fim aser perseguido é a construção da autonomia individual e coletiva face à ação dominadora do Estado.

Como é possível perceber, ambas partem da concepção do homem como um ser prático e ativo que, através da sua ação coletiva, transforma o mundo e a si mesmo.

Ainda que essas tendências sejam citadas como concepções emergentes nas décadas de 60 e 70, não constatamos na análise dos RAE estudados, qualquer eco de suas presenças no campo da formação de professores.

1.2 – A década de 80

Como já vimos em outros pontos deste trabalho, a década de 80 é marcada pela intensa mobilização da sociedade civil brasileira, visando a redemocratização do Estado. Vimos também que a única mudança educacional importante ocorrida em relação à década anterior, foi a publicação da Lei 7.044/82, pelo general Figueiredo, que recoloca o ensino de 2º grau no sistema dual existente antes da Lei 5.692/71. Assim sendo, voltamos ao esquema anterior, do 2º grau de formação geral (para a maioria das escolas da rede pública) e dos cursos proficionalizantes (mantidos pela indústria, pelo comércio, e pelo poder público federal e estadual, em algumas escolas e, pela rede privada de ensino).

Ainda que intensamente marcado pelo discurso crítico identificado com a pedagogia progressista, não é desconhecido o fato de que, naquela década, a prática educativa se dava segundo as tendências dentro dos marcos da pedagogia liberal⁽⁷⁰⁾. Observa-se apenas o declínio da tendência tecnicista nas orientações dos organismos

⁽⁷⁰⁾ A esse respeito vejam-se Saviani, Libâneo, Luckesi e Guiraldelli Jr., nas obras já citadas no ítem 1 deste capítulo.

oficiais do ensino e a retomada da visão humanista e escolanovista, principalmente através da vertente construtivista, sustentada pela teoria piagetiana. No entanto, em toda literatura educacional da época, é incontestável o avanço no sentido da busca de superação dos problemas teóricos e práticos colocados pela realidade educacional brasileira.

O início da década de 80 é fortemente marcado pelo discurso crítico reprodutivista. Este, que tinha como tese central a demonstração do caráter reprodutor da escola na sociedade de classes, não via na escola capitalista qualquer possibilidade transformadora, quer de si mesma quer da superestrutura, e menos ainda, da estrutura social vigente.

No que se refere à formação dos professores é exemplar, segundo essa visão, o resumo referente a um artigo de periódico produzido por Mascellani (1980) - RAE nº 202 - no qual essa autora procura demonstrar que o professor é formado para atender aos interesses da classe dominante. Enfatiza o fato de que todas as instituições do Estado, entre as quais, a família e a escola, são divulgadoras da ideologia dominante, não sendo possível através delas, formar um profissional ou cidadão com alguma consciência crítica e identificado com os interesses da classe dominada, ainda que seja esta a origem da imensa maioria do alunado das escolas públicas. Afirmar só ser possível formar o professor que desenvolverá uma prática transformadora, no interior da *praxis* social, ou seja, na luta política. Se a política reflete a luta de classes, para que o professor um agente transformador deve, antes de tudo, identificar-se com as causas populares e formar-se na prática, participando das lutas do povo em busca da sua libertação do jugo capitalista.

Nesses termos, a formação desse agente transformador seria antes de tudo política, e dar-se-ia na *praxis* dos movimentos sociais, dos partidos políticos de esquerda, dos sindicatos e demais organismos da sociedade civil que, situados obviamente fora do aparelho estatal, tenham como meta a transformação da estrutura social vigente. Essa perspectiva não considera o campo da educação como um terreno

no qual, tanto quanto em qualquer outro espaço da sociedade, as contradições da totalidade social se manifestam e, ao fazê-lo, tornam-se elementos pedagógicos que podem levar à mudança da consciência individual ou coletiva. Não são consideradas também, segundo essa perspectiva, problemas como a objetividade da ciência e a possibilidade de se extrair, pela análise crítica dos conhecimentos ideologizados, quando submetido a uma análise crítica, uma síntese superadora. Assim, a escola estaria impossibilitada de colaborar para com a transformação da sociedade. Qualquer transformação a nível da escola após a transformação da própria estrutura social, já que aquela se apresenta como um reflexo direto e necessário desta.

Essas considerações nos sugerem uma visão de *praxis* segundo a qual a teoria, a consciência, o nível subjetivo da realidade, derivam diretamente da atividade prática mesma e não de um esforço de reflexão que a tem como objeto. Negligência ainda, a necessidade de toda atividade teórica e técnica, que não seja a própria teoria das revoluções, como momento subjetivo de conhecimento prévio da realidade – vista objetivamente – sobre a qual se quer operar a transformação desejada, nos múltiplos aspectos que ela contém. Nega-se assim, a validade dos conhecimentos que tenham sido forjados sob relações sociais de dominação, como se tivessem os mesmos, de antemão, um “pecado” de origem.

Segundo Fusari (1988), apesar dessa concepção ter ocasionado uma espécie de impotência nos educadores e um grande pessimismo em relação à escola, especialmente entre 1978 e 1982, a verdade é que produziu também um saldo positivo, que foi o avanço da consciência de muitos educadores, que evoluiu para uma concepção menos ingênua e mais crítica da educação escolar. Salienta, porém, que o seu saldo mais positivo foi a própria reação que acabou por produzir, no sentido de superação da aquele pessimismo crítico e o imobilista, o que revigorou o debate e deu origem ao “realismo crítico”.

Esse “realismo crítico”, desenvolvendo-se com base no princípio de que é a escola um espaço contraditório, no qual se deve atuar de forma competente e

comprometida politicamente com os interesses majoritários da sociedade, acaba por constituir-se numa nova tendência da pedagogia progressista, a **“pedagogia crítico social dos conteúdos”**.

A partir do início da década de 80, fundamentados principalmente em Marx, Gramsci e Snyders, vários estudos são feitos e o seu resultado é a produção dessa nova tendência pedagógica.

Segundo Kuenzer (1988), esses trabalhos e estudos, coordenados pelo professor Dermeval Saviani e desenvolvidos junto ao Programa de Doutorado em Educação da PUC de São Paulo resgatam, além da dimensão contraditória da educação, o seu caráter mediador e a especificidade da sua função no processo de transformação da sociedade, reconhecendo que, ao mesmo tempo que existem fatores de ordem psicológica, social e econômica que determinam o fracasso ou o sucesso da escola, existem fatores pedagógicos que irão definir até que ponto a educação escolar se articula com o processo mais amplo de democratização da sociedade.

Podemos dizer que, desse esforço, surge uma teoria pedagógica brasileira, situada entre as pedagogias críticas, denominada pedagogia **histórico-crítica** ou **crítico-social dos conteúdos**. Participam desse esforço inicial de construção, além do próprio Dermeval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Guiomar Namo de Mello, José Carlos Libâneo e outros, cujos trabalhos passam a ser publicados principalmente pelas editoras e pelos periódicos especializados em educação. Passam-se, então, a explorar as facetas política e técnica da educação, que só se faz transformadora ao aliar essas duas dimensões teórico-práticas que incluem, na sua essência, os interesses da maioria da população que frequenta as escolas públicas brasileiras. Segundo essa nova tendência, cabe à escola, difundir conteúdos vivos vinculados às realidades sociais às quais se destinam. Essa difusão dar-se-ia através de um processo de mediação no qual o aluno passaria de uma visão sincrética (confusão e fragmentada) a uma visão sintética do mundo, mais organizada e unificada. Desta forma, a escola prepararia o aluno para a

vida social e suas contradições fornecendo-lhe conteúdos (culturais universais reavaliados face às realidades sociais) e estratégias para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Sendo assim, através de métodos que possibilitem relacionar a prática vivida pelo aluno confrontando-a com o conhecimento teórico sistematizado, poder-se-ia produzir a ruptura com a visão sincrética que em geral informa essa prática, para reorient-la. Ou seja, vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que de fato corresponde à unidade entre a teoria e a prática.

Em 1982, vamos perceber na II C.B.E (Conferência Brasileira de Educação), que aparece sintetizada no RAE nº 227, o grande esforço de redefinição teórica e prática do campo educacional, como estratégia de participação dos educadores no processo de transformação da sociedade brasileira.

O tema de abertura “pelo ensino público” foi escolhido com o intuito de reafirmar concretamente a proposta de começar a fazer hoje a escola democrática para a construção da sociedade democrática do futuro, conforme a afirmação de seus organizadores.

Entre os temas aglutinadores, vamos encontrar alguns que nos interessam diretamente, tendo em vista os propósitos deste trabalho. São eles a **gestão pedagógica** e os **profissionais da educação**:

a) **A questão pedagógica** – trata de problemas como o fracasso escolar e revela o caráter antidemocrático da escola. Ao se buscar as saídas para esse problema, não se pode fugir do fato de que o fracasso escolar é, sobretudo, o fracasso na transmissão do conhecimento. Fracasso este que tem dois pólos: um está situado ao nível do aluno que recebe o conhecimento; o outro, ao nível de quem transmite esse conhecimento. O primeiro nível é mais evidente ao professor, mas o segundo exige dele uma constante análise no sentido de reorientar a sua própria prática. Isso implica na

busca de uma pedagogia que, apreendendo as contradições hoje existentes na escola e na sociedade, possa formular novos caminhos didáticos para reduzir os índices de fracasso existentes. Essa nova didática, ao contrário de como era vista na década anterior, centrada apenas em aspectos metodológicos e técnicos, deveria ser agora vista como uma estratégia de ação política capaz de não perder de vista, seu caráter técnico. Propõem, assim, um resgate das possibilidades de o educador conhecer o campo no qual atua e criar os mecanismos que permitem a retomada da especificidade do seu trabalho. Para que isso ocorra é necessário que se abandonem as explicações ideologizadas do fracasso escolar que culpam a vítima, e que se dê um sentido prático às críticas ao sistema de ensino e à ação do professor.

Na ocasião da II CBE, em 1982, esse mesmo tema aglutinador, pode ser encontrado uma mesa redonda coordenada pelo professor Miguel Gonzalez Arroyo, que contou ainda com a participação de Gaudêncio Frigotto e Verônica Araújo Capello, na qual se tratadas as relações entre educação e trabalho. Essa mesa redonda coloca aos educadores uma questão que já vinha sendo discutida: a **profissionalização do ensino**, posta em cena pelas reformas do ensino ocorridas na década de 70, com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71. Nessa mesa tenta-se discutir, do ponto de vista dos trabalhadores, o que se coloca como prioridade para a escola naquele momento histórico, tendo em vista a rejeição, por estes, do caráter tecnicante impresso por essas reformas do ensino. Colocava-se também a urgência de se reinventar a pedagogia do trabalho como um valor central, como um princípio unificador.

Ainda nessa CBE, sob outro tema aglutinador, temos uma outra questão importante, qual seja:

b) **Os profissionais da educação** – neste tema destacam-se os debates sobre a divisão do trabalho escolar. Aqui se recolocam as questões relativas à organização do trabalho no interior da escola, a partir da expansão do sistema de ensino

e da introdução de alguns escalões técnicos tanto neste como na própria escola. Esse tema tem se evidenciado como um questão importante nos debates sobre a formação porque as condições sob as quais qualquer trabalho é realizado funcionam como uma situação pedagógica sobre o trabalhador, podendo contribuir para a sua humanização ou para a sua degradação. Nesse debate incluem-se as discussões que mostram ser as transformações da organização da escola e do sistema de ensino uma decorrência quase que inevitável da expansão do sistema de ensino, sem deixar de reconhecer seus determinantes sócio-políticos. Também estão presentes as preocupações que demonstram essas mudanças uma transposição para o campo educacional daquilo que ocorre em outras esferas da produção, principalmente no sistema fabril.

Chegamos ao final do período estudado (1970 - 1986) com mudanças bastantes significativas no que se refere a uma compreensão mais clara sobre as função da escola e do professor no espaço contraditória da sociedade de classes. Havia também uma discussão avançada quanto aos problemas relativos à formação do professor: não apenas aqueles problemas referentes à sua formação escolar, mas também aqueles que derivam de sua inserção no trabalho educativo com suas múltiplas mediações ou da sua condição de sujeito que vive, incorpora e utiliza conhecimentos e valores sociais apreendidos na sua vida cotidiana. A década de 80 se incerra em meio a formulações gerais que apontam para mudanças bastante significativas na formação do professor. Ainda que, como se pode também observar, sejam formulações apenas teóricas.

2 - OUTROS ESTUDOS SOBRE A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise dos RAE selecionados como objeto de nosso estudo nos permitiu examinar como se colocou a questão da *praxis* na formação dos professores nas publicações de 1970 a 1986. Entretanto, o presente estudo ficaria incompleto se não examinássemos também alguns trabalhos publicados logo depois desse período - ainda na década de 80 - entre 1986 e 1988. São trabalhos que dedicaram-se justamente a analisar a relação teoria e prática na formação do professor brasileiro. Não poderíamos, portanto deixar de comentar estas obras que desenvolveram a nossa mesma temática, ainda que nossas considerações tenham que se colocar como um adendo a análise do período anterior, que marcava o limite do nosso objeto de estudo.

Referimos aos trabalhos de Tesser (1986), Fávero (1987), Costa (1988), Fusari(1988), e Kuenzer(1988), que abordam alguns aspectos problemáticos da relação teoria-prática evidenciados na análise dos processos formativos desenvolvidos pela escola e pelo sistema formal de ensino, no Brasil.

Tanto Costa (1988), quanto Fávero (1987), recorrem à história da filosofia para localizarem as diversas influências e definições encontradas sobre a relação teoria-prática em diferentes épocas. Explicitam as implicações dessas configurações históricas na realidade educacional brasileira e, mais especificamente, na formação de professores nos cursos regulares de habilitação existentes. Essas autoras constataam a existência de duas concepções distintas da relação teoria-prática: a **visão dicotômica** e a **visão de unidade**.

A visão dicotômica apresenta duas versões da relação teoria-prática: a dissociativa e a associativa. Na versão dissociativa dessa visão, teoria e prática são realidades distintas e incompatíveis, justificando a idéia de que na prática a teoria é outra". Na versão

associativa, teoria e prática são dimensões superpostas, havendo nela um primado da teoria sobre a prática. Nesta versão a prática é apenas o campo de aplicação da teoria.

A **visão de unidade**, por sua vez, concebe teoria e prática, apesar da necessária distinção existente entre ambas no seio de uma unidade indissolúvel, como pólos que se mantêm unidos por uma relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de um em relação ao outro. Teoria e prática são, nesta visão, dois componentes indissolúveis da *praxis* entendida como atividade teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático. Dessa forma, só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar ou isolar um do outro.

Fusari (1988), ao estudar as tendências do treinamento em educação, destaca que este tem sido marcado, em termos de conteúdo, forma e objetivos, pelas principais tendências pedagógicas existentes e que estas, consideradas nas suas especificidades, pressupõem sempre visões ou versões distintas da relação teoria-prática.

Tesser (1986), parte da constatação de que a realidade educacional brasileira, reflete as contradições de um sistema social regido pelo capitalismo. Nesse sistema, aponta Tesser, existe uma clara hegemonia da visão dicotômica na *praxis* formativa. Propõe, então, a superação desta visão redefinindo conceitualmente a relação teoria-prática em termos de uma visão unitária e, com base nesta, lança os princípios de uma nova concepção formativa. Esses e outros estudos destacam várias outras discussões que se travam em torno da formação, tais como: unidades de conteúdo geral **versus** formação profissionalizante; conteúdo **versus** forma; competência técnica **versus** consciência política. São essas discussões que, no fundo, revelam as contradições existentes entre visões distintas e opostas das funções e das relações que educação e trabalho têm na sociedade brasileira.

Em 1988, temos a publicação da obra de Kuenzer, na qual essa autora faz um balanço do conhecimento produzido sobre as relações entre educação e trabalho,

bem como, tenta avançar na compreensão das relações sociais concretas, e nas formas e princípios que podem articular os interesses dos trabalhadores no campo educacional. Nesse trabalho autora, além de historiar o processo de construção de idéias e suas principais contribuições formula, com base no humanismo crítico gramsciano, uma proposta educacional para o 2º grau, que tem o **trabalho como princípio educativo**.

A mesma autora, em outro trabalho⁽⁷¹⁾, coloca a necessidade de se romper os dualismos impostos pelas rupturas entre educação/trabalho e trabalho intelectual/trabalho manual, próprios do mundo capitalista, forjando o que Gramsci denomina de “intelectual moderno”, cuja a formação se baseia em um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente. O que caracterizaria esse intelectual seria a sua capacidade para transformar, ao mesmo tempo, a natureza e as relações sociais. Segundo essa autora:

“A medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou, as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura. Em decorrência, exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico” (p. 23).

Propõe, ainda, a escola única como estrutura, a politecnia como conteúdo e a dialética como método, enquanto estratégias para a formação desse novo intelectual.

⁽⁷¹⁾ KUENZER, Acácia Zeneida. O Trabalho Como Princípio Educativo. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (68): 21 – 28, fevereiro 1989.

Ao fazer essas proposições para o debate, Kuenzer, que nesse ponto concorda com Snyders⁽⁷²⁾, considera que,

“avançar nesse sentido talvez seja abrir uma brecha para a construção da nova sociedade, senão como projeto imediato, pelo menos enquanto utopia, a dirigir os esforços na criação das condições necessárias à sua concretização”.

⁽⁷²⁾ SNYDERS, Georges (1977); 391 - 406.

3-INCORPORANDO AS REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES À ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES SELECIONADAS

Ao analisarmos a realidade educacional brasileira e a formação do professor à luz da teoria praxis, incorporando também as referências complementares (que não constam dos RAE) que acabamos de apresentar, revelam-se elementos que representam um grande avanço na compreensão das questões de fundo que permeiam as discussões sobre a formação dos professores. De fato, antes do verdadeiro salto qualitativo representado pelas obras supra mencionadas, os debates em torno da relação teoria-prática limitava-se a uma discussão mais técnica, voltada para aspectos eminentemente pedagógicos, relegando as necessárias dimensões epistemológicas e sociológicas. Tal limitação é bem característica dos estudos publicados na década de 70. Sua superação começa a se apresentar apenas a partir dos anos 80, com estudos que tratam o fenômeno educativo escolar e a atividade pedagógica como possibilidades concretas a serem utilizadas na luta travada no nível da superestrutura, com vista a transformação da realidade sócio-política brasileira. É só a partir daquela década que se nota, de forma já bastante elaborada, a presença da Filosofia da praxis no campo da educação. É inegável o enorme avanço no tratamento da questão possibilitado pela entrada em cena do instrumental da teoria da praxis na segunda metade dos anos 80. Mas a verdade é que este avanço não foi capaz de produzir medidas pedagógicas efetivas que pudessem significar avanços importantes no campo prático da formação dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a bibliografia estudada, na perspectiva da *praxis*, vamos observar um grande avanço conceitual das concepções que orientam formas distintas de práticas formativas. Vemos que se PARTE de uma visão dicotômica da relação teoria-prática na década de 70, para a formulação de uma concepção formativa unitária, mediada pela *praxis* real e criadora, que tem como finalidade a formação do homem crítico e tecnicamente qualificado para imiscuir-se de forma ativa e transformadora na realidade educacional e social.

Percebemos claramente que, no interior de toda a movimentação política que caracterizou a luta contra o regime militar e a favor da redemocratização do país, foram geradas essas novas concepções que se propunham a superar aquelas que as antecederam.

Durante ainda o regime militar a própria proposta tecnicista da Lei 5.692/71, apesar de não atender aos interesses dos trabalhadores e de, entre outras coisas, tentar vincular de forma submissa a formação escolar, sobretudo do 2º grau, aos interesses do sistema produtivo e do mercado de trabalho, acaba representando um novo desafio nas discussões das práticas formativas em geral, na medida em que propõe uma formação técnica e que coloca a atividade prática como centro de articulação da formação a nível de 1º e 2º graus, e na medida em que pode dar visibilidade às contradições que sustentam a sua formulação.

A superação desta proposta tecnicista foi, a nosso ver, resultado da ampliação do nível de conscientização política decorrente da luta pela democratização do Estado brasileiro. Porém, se foi possível, a nível de argumentação teórica, desarticular essa formulação materializada pela Lei 5.692/71, na prática o que restou

como saldo, após a sua destituição, foi apenas o retorno ao sistema dual de ensino anteriormente existente.

Como afirmam Oliveira & Duarte (1988), nem sempre se observa que, aos avanços teóricos alcançados, seguem-se as ações práticas correspondentes. Estas, a não ser através de experiências alternativas isoladas, tenderão a acompanhar, na esfera estatal, os avanços e recuos da *praxis* social em geral, pois é através desta que se consegue aprofundar ou não as transformações sociais requeridas. O que se observa, após a luta pela redemocratização do país, é um refluxo da participação política, o que contribui para que não se aprofundem as conquistas democráticas.

Se não se vislumbram, por um lado, até o final da década de 80, perspectivas claras e objetivas no sentido de um aprofundamento da luta que pudesse levar a alguma mudança profunda nas relações e práticas sociais, por outro lado vê-se que a produção teórica, mesmo não avançando com a rapidez observada entre o final da década de 70 e o final da década de 80, mantinha uma certa tendência de evolução. Cabe aqui uma indagação: mantendo-se a tendência verificada nas duas décadas estudadas, continuará a se aprofundar mais ainda o hiato verificado entre as formulações teóricas e a prática dos educadores, sobretudo daqueles que participam da formação de professores?

A nosso ver, o que se coloca ainda hoje como desafio são as formas de socialização das formulações e propostas teóricas, para a sua incorporação na prática real do professor. Entretanto, temos antes, como um outro desafio igualmente importante, a superação da descrença dos educadores nas possibilidades do seu trabalho (diante do agravamento das circunstâncias que o cercam), do seu preconceito em relação à atividade teórica e reflexiva e do seu desencanto em relação à *praxis* de natureza política. Ainda mais quando não se quer, como afirma Demo (1990), viver

hegelianamente de condições subjetivas, quando se entende que transformar é verbo que pede mais do que uma educação supostamente neutra.

Isto nos remete para um outro desafio, que é o da criação dos mecanismos de articulação da teoria e da prática educativa com a *praxis* social em geral. É necessário que se tenha, para tal, instâncias organizativas gerais que apontem os caminhos e as prioridades da ação educativa, e aqui se incluem setores do movimento sindical, os partidos de “esquerda” e os movimentos sociais. Sem estas instâncias, teremos apenas ações isoladas ou formuladas e dirigidas por pequenos grupos de técnicos e intelectuais, em geral distantes dos anseios e necessidades reais da população ou totalmente desvinculados dos movimentos existentes nos diversos níveis e segmentos da sociedade civil.

Reafirmou-se para nós, ao final desta pesquisa, a tese de que um dos aspectos que têm determinado os problemas da formação dos professores, tanto a formação acadêmica como a que ocorre no contexto do próprio trabalho, é justamente o da cisão da relação teoria-prática, que também está presente em outros domínios da vida social. Temos seguido modelos que, como pudemos observar no transcorrer desta investigação, remontam à antiguidade grega e se revigoram com o capitalismo, concebem educação e trabalho, reflexão e ação, concepção e execução, como instâncias e momentos opostos ou complementares da realidade.

Ao contrário, na concepção por nós adotada, que pressupõe a transformação da sociedade nos seus diversos domínios, o primado é o da unidade indissolúvel da relação teoria-prática. Tal concepção pressupõe, portanto, a unidade entre educação e trabalho, entre reflexão e ação, entre concepção e execução, entre ciência, técnica e política. Segundo tal modelo, persegue-se uma formação que, tendo como princípio educativo a própria *praxis* do magistério, rompe com usuais modelos de formação escolar ou de formação no trabalho. Tal concepção pressupõe uma formação

pelo trabalho, pela *praxis* educativa, que busca o aprofundamento do processo que deve culminar com a conquista efetiva da cidadania por todos aqueles que dela estão excluídos.

Entretanto, como já salientamos, se já avançaram as premissas teóricas que podem dar suporte a esse novo modelo de formação, parece não haver ainda as condições históricas que possam viabilizar a sua existência real.

Ainda que percebamos uma tendência, no capitalismo moderno, sobretudo em países e setores mais desenvolvidos, de exigência de formação de novos tipos de trabalhadores e de relações de trabalho, entendemos que a concretização de qualquer transformação mais profunda nas bases da formação só serão viáveis a partir da união dos educadores progressistas com o movimento social, em torno de propostas concretas formuladas e implementadas por estes, e não por uma articulação do próprio capital. Porém, para que tais propostas existam e possam ser consideradas, é necessário que as pesquisas, os estudos e as articulações entre os educadores e outras categorias de trabalhadores avancem nesse sentido.

Ficou claro para nós, no decorrer da realização deste trabalho, a importância dos programas de pós-graduação na produção e na divulgação de estudos sobre a formação, porém ficou também evidente o distanciamento e o isolamento existente entre a produção teórica aí formulada e a prática real dos educadores dos diversos níveis do sistema de ensino.

Por isso entendemos que se coloca como desafio, também para esse importante segmento educacional, a busca de caminhos para a superação desse distanciamento e a adoção de estratégias e articulações que visem a colocar, de fato, a produção teórica elaborada a serviço da construção da *praxis* educativa.

Referências Bibliográficas

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa, Presença, 1974.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "Professor de periferia: soluções simples para problemas complexos". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (14): 27-109, 1975.
- BAUDELOT e ESTABLET. **A escola capitalista da França**. Paris, Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. "A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (40): 54-57, fev. 1982.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. **A Ideologia do Desenvolvimento - JK - JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ANAIS), 2, Belo Horizonte, 1982.
- COSTA, Marisa Cristina Vorraber. "Dissociação entre Teoria e Prática na Formação do Professor: examinando seu significado". **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, V. 17 (83/84): 54-61, jul./out. 1988.

CURY, Carlos R. Jamil. "Notas acerca do saber e do saber fazer da escola". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (40): 58-60, fev. 1982.

_____, **Educação e Contradição**. São Paulo, Cortez: autores Associados, 3ª ed., 1987.

DEMO, Pedro. "A sociologia crítica e a educação: contribuições das Ciências Sociais para a educação". **Em aberto**, Brasília, ano 9, n.46, abr./jun. 1990.

ESTABLET, Roger. "A escola". **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, (35): 93-125, out./dez. 1973.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. "Análise das práticas de formação do educador: especialistas e professores". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 68(160): 524-59, set./dez. 1987.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio**. São Paulo, Edições Layola, 1985.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição, revista e aumentada. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, Luiz Antônio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo, Edart, 1978.

FUSARI, José Cerchi. "Tendências históricas do treinamento em educação. **Idéias/** Fundação para o desenvolvimento da educação, nº 3. São Paulo; FDE, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1983-b.

GRAMSCI, A. **O materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Buenos Aires, Ed. Lautaro. 1958.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 6ª edição, 1988.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo, Cortez, 1990.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2º ed., 1985.

IANNI, Otávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930, 1970)**. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1979.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 5ª edição, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**, São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **O Trabalho como princípio educativo**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (68): 21-28, fevereiro 1989.

- LADEIA, Carlos Rodrigues. **As representações de professores recém formados sobre a criança pré-escolar e sobre as funções do professor.** Mimeo, jun. 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.
- _____, **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática.** São Paulo, 1990. Tese (doutor) PUC - SP.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Cortez, 1992.
- MANACORDA, Mário A. **História da educação: da antigüidade aos nossos dias.** São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1989.
- _____, **O Princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- MARX, Karl & ENGELS, F. **A Ideologia alemã.** São Paulo, Martins Fontes, 5º ed., s.d.
- MASCELANI, Maria Nilde. "Quem educa o educador?" **Educação & Sociedade.** São Paulo, 2 (7): 123-31, set. 1980.
- MELLO, Guiomar Namo de (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória.** São Paulo, Edições Loyola, 1984.

- _____. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo, Cortez, 1986.
- MELO, Marcia M. **A pedagogia sociocrítica e a prática docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pernambuco, 1990.
- MORAES, Ignez Navarro de & NADER, Alexandre A. Gili. O “movimento nacional de reformulação dos cursos de formação do educador: impasses e perspectivas”. **Cadernos do Cedes.** Campinas, (17): 67-72, 1989.
- MOTTA, Paulo Tadeu Rabelo da. **Multi-repetência: um estudo dos acertos e desacertos na escola pública de Assis-SP.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.
- NOSELLA, Paolo. “Compromisso político como horizonte da competência técnica”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, 5 (14): 91-7, abril 1983.
- OLIVEIRA, Betty Antunes de & DUARTE, Newton. “A relação teoria-prática na formação de educadores/pesquisadores de 1º grau: análise de uma experiência”. **Revista brasileira de estudos pedagógicos,** Brasília, 69 (162): 354-62, maio/ago. 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.
- PERES, Tirsa Regazzini. “A formação da 1ª à 4ª série do 1º grau, a partir de 1930. **Idéias,** nº 3, FDE, São Paulo, 1988.

REDUC/INEP – Resumos Analíticos em Educação. **A formação de professores no Brasil (1960 - 1980)** Brasília, INEP, 1987, 3v.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **A formação do professor no exercício profissional nos anos 70: organização e liderança.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Vozes, 3ª edição, 1982.

ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

SAVIANI, Dermeval. “Competência política e compromisso técnico ou (o pomo da discórdia e o fruto proibido)”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, (15): 111-143, ago. 1983.

_____. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1986.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação: ideologia e contraideologia.** São Paulo: UPU, 1986.

SILVA, Rose Neubauer da et al. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

TESSER, Ozir. "Teoria e Prática na Educação". **Educação em debate**, Fortaleza. (11), jan./Junho: 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da *praxis***. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

VELLOSO, Jaques. "Pesquisa educacional na América Latina: tendências, necessidades e desafios". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 81, p. 5-21, maio 1992.

WARDE, Miriam Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1977.

WEBER, Silk. A produção recente na área da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 81, p. 22-32, maio 1992.

Lista Bibliográfica dos Resumos Analisados

RAE nº 114

ALBUQUERQUE, Célia Maria Porto. Validação de um texto programado para orientar o uso da ficha de sondagem de aptidões pelo professor. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. XII + 103.

RAE nº 54

ALBUQUERQUE, Martha. "A criatividade na formação do educador". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 60 (133): 64-69, jan./mar. 1974.

RAE nº 254

ALMEIDA, Eubea Senna de. As competências básicas para o professor de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau nas escolas de periferia urbana: um estudo preliminar. Rio de Janeiro, PUC, 1983.

RAE nº 60

ALMEIDA, Maria de Lourdes & GUIMARÃES, Maria Helena Fiuza. Considerações sobre a prática de ensino, curso de habilitação de professores para o magistério de 1º grau a nível de 2º grau. Belo Horizonte, MEC (Departamento de Ensino Fundamental), 1975, 38p.

RAE nº 68

ARAPIRACA, Mary de Andrade. Magistério de nível I - curso e profissão, opções questionáveis. Salvador, UFBA, 1975, 106p.

RAE nº 29

ANDRADE, Djalma Rodrigues de. **O ensino normal do Estado do Piauí**. Rio de Janeiro, PUC, 1972. 233p.

RAE nº 295

ANDRE, Marli E. D. A. & CANDAU, Vera Maria. "O projeto logus II e sua atuação junto aos professores leigos do Piauí: estudo avaliativo". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (50): 22-8, ago. 1984.

RAE nº 251

ÂNGOTTI, Domingos. **Análise dos resultados do teste de seleção ao curso de formação de professores de 1ª a 4ª série do 1º grau de um colégio estadual do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, PUC, 1983. x + 138p.

RAE nº 188

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA E LITERATURA. **Língua e literatura: o professor pede a palavra**. São Paulo, Cortez, 1980, 184p.

RAE nº 78

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. "Professor de periferia: soluções simples para problemas complexos". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (14): 27-109, set. 1975.

RAE nº 215

_____, "Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros". **Revistas da Anede**, São Paulo, 1(2): 42-5, 1981.

RAE nº 103

BAUMANN, Maria Stella de Souza. Efeitos do treinamento do professor, no conhecimento e manipulação de materiais montessorianos, por meio de filme. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. IX + 79 p.

RAE nº 266

BENINGÁ, Elli. "A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica". Revista de Educação AEC, 12(48): 49-60, 1983.

RAE nº 112

BENVENUTI, Olívia Rosa. A supervisão educacional junto às unidades escolares. Niterói, UFF, 1977, 150p.

RAE nº 80

BERNARDES, Nara Guazzelli. Avaliação de habilidades de alunas concluintes do curso de 2º grau de formação de professores no Estado de São Paulo. São Paulo, 1976.

RAE nº 233

BEZERRA, Gilvanete Correia. Formação de professores em nível de 2º grau, estágio supervisionado. Porto Alegre, UFRGS, 1982, 131P.

RAE nº 229

BOTH, Ivo José. Avaliação do curso de pedagogia face as necessidades do mercado de trabalho; o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Porto Alegre, UFRGS, 1982, 172p.

RAE nº 101

BOULOS, Yara. Construção de um instrumento para medida da valorização do papel de professor planejador. São Paulo, PUC, 1977.

RAE nº 242

BRANDÃO, Zaia. "A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (40): 54-7, fev. 1982.

RAE nº 39

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Formação de professores a nível de 2º grau. Brasília, 1973, 66p. (série ensino Fundamental, 10)

RAE nº 132

_____, Departamento de Assuntos Universitários. **A formação de recursos humanos para a área da educação. Brasília, 1978, 162p.**

RAE nº 231

BUZAR, Solange Silva. Os estágios supervisionados do curso de pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Rio de Janeiro, FGV, 1982.

RAE nº 212

CADERNOS DO CEDES. A formação do educador em debate, Campinas, Cortez, 1(2), 1981, 78p.

RAE nº 35

CALDEIRA, Eny et Alii, "Estudo e desenvolvimento de profissionais de magistério em áreas diversificadas no Estado do Paraná". **Cadernos do Centro de Estudos Rurais e Urbanos**. São Paulo, 5: 162-83, jun./1972.

RAE nº 272

CAMPOS, Maria Christina S. S. "O papel do professor na sociedade moderna". **Educação Brasileira**. Brasília, 5(10): 57-77, Jan/jun. 1983.

RAE nº 20

CAMPOS, Paulo de Almeida. "Faculdade de educação na atual estrutura universitária brasileira". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: Rio de Janeiro, 53 (118): 323-52, abr/jun. 1970.

RAE nº 199

CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de. "E o curso de pedagogia?" **Educação Brasileira**, Brasília, 2(5): 157-73, Jul/dez 1980.

RAE nº 308

CATANI, Denice Barbara, et alii, orgs. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo, Brasiliense, 1986, 199p.

RAE nº 285

CENAFOR, Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico. **A escola normal hoje?** São Paulo, CENAFOR, 1984, 102p.

RAE nº 303

CENAFOR. **A questão do professor leigo**. São Paulo, CENAFOR, 1985, 322p.

RAE nº 206

CHAVES, Eduardo O.C. "O curso de pedagogia; um breve histórico e um resumo da situação atual". **Cadernos do CEDES**, São Paulo, 1 (2): 47-69, 1981.

RAE nº 249

COELHO, Solange Pino de Barros. **Análise de um modelo de microensino para o treinamento de professores em serviço**. Porto Alegre, UERGS, 1983, 108p.

RAE nº 227

CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2, Anais, Belo Horizonte, Univeridade Federal de Minas Gerais, 1982. 139 p.

RAE nº 37

CORRÊA, Else Carvalho. **Os egressos de pedagogia no Estado da Guanabara, nos últimos cinco anos (de 1967 a 1971) e a sua inserção no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro, PUC, 1973. XIV + 149P.

RAE nº 38

CUNHA, Amélia de Mello & DELLAZZANA, Ana Rosa Zurlo. "Uma experiência de treinamento de professores; 1º parte". **Boletim do Centro de Ciências Pedagógicas**, Santa Maria, 1 (5): 23-38, 1973.

RAE nº 296

ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO. Documento Aprovado: **Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para à educação**. Belo Horizonte, 21 a 25 nov. de 1983.

RAE nº 288

FARR, Regis. **O fracasso do ensino**. Rio de Janeiro, CODECRI, 1984, 118p.

RAE nº 155

FELDENS, Maria das Graças Furtado. "Ensino reflexivo: uma nova alternativa para à educação dos professores". **Educação**, Brasília, 7 (26): 2-8, jan./mar. 1978.

RAE nº 192

_____. **Problemas dos professores do ensino de 1º grau; uma investigação exploratória**. Porto Alegre, UFRGS; Brasília, INEP, 1980. 118p.

RAE nº 276

_____. **Pesquisa em educação de professores; antes agora e depois?" Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, 7(2). 26-44, abr./jun. 1983.

RAE nº 49

FIGUREDO, Odinéia Telles. **Formação do profissional em educação e exigências do mercado de trabalho**. Rio de Janeiro, PUC, 1974. XII + 274 p.

RAE nº 100

FILL, Diva Campos. **Condicionantes que impedem uma utilização em maior escala de pessoal qualificado no magistério do Estado do Paraná.** Rio de Janeiro, PUC, 1977. IX + 197p.

RAE nº 67

FLORIANO, Eliana Pithon Raynal. **Formação metodológica nas faculdades de educação do Estado da Bahia.** Salvador, UFBA, 1975, 122p.

RAE nº 42

FONTANIVE, Nilma Santos. **Um modelo de análise para o sistema de formação de magistério.** Rio de Janeiro, PUC, 1973, 170p.

RAE nº 220

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. "Modalidades de aplicação de sistemas divisórios no treinamento de futuros professores: uma experiência de ensino". **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 6 (1): 17-44 - jan./abr. 1981.

RAE nº 109

FRANCO, Maria Laura P. B. **A medida de habilidades instrucionais gerais, enquanto competências do professor, preditivas de seu desempenho na condução de um programa inovador.** São Paulo, PUC, 1977.

RAE nº 180

_____, "Cursos de pedagogia: o que oferecem e como são avaliados pelos alunos".
Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 30: 65-78, set. 1979.

RAE nº 40

FRÓES, Lídice Leite. **Interesses e opção profissional: um estudo com alunos do curso de formação de professores para o 1º grau**. Rio de Janeiro, PUC, 1973. 167p.

RAE nº 207

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação e desenvolvimento social: orientação curricular e atuação do professor**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981, 177p.

RAE nº 214

_____. **Pensamento e linguagem: programa de aperfeiçoamento para professoras das primeiras séries**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1981, 6v.

RAE nº 257

_____. **Educação e desenvolvimento social: representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, à escola e sua prática docente**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1983. 147p.

RAE nº 310

_____. **Bibliografia sobre formação do professor: versão preliminar.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, s.d. mimeo.

RAE nº 23

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. **O Ensino normal no Paraná e os recursos humanos para os desenvolvimento.** Curitiba, FUNDEPAR, 1971.

RAE nº 279

GADOTTI, Moacir. "Á formação do administrador da educação: análise de propostas". **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, 1 (2): 38-45, jul./dez. 1983-a.

RAE nº 239

GASPARY, Lucia Beatriz Velloso. "Como podemos colaborar na formação?". **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 7 (1): 71-5, jan./abr. 1982.

RAE nº 36

GATTI, Bernadete Angelina; MELLO, Guimar Namó de & BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. "Algumas considerações sobre treinamento de pessoal no ensino". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo 4: 1-52, out. 1972.

RAE nº 76

GATTI, Bernardete Angelina et alii. "Avaliação de programa de treinamento de professores de 1ª Série - 1º Grau". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (13): 15-40, jun. 1975.

RAE nº 127

GONÇALVES, Marise Mattos & Freire, Myriam de Lacerda. **Didática e metodologia aplicada ao ensino de 2º grau**. Rio de Janeiro, FGV, 1978. 65p.

RAE nº 236

GONDIN, Maria Augusta Drummon Ramos. **O projeto logos II no Plauí: uma análise de programa para à formação do professor na zona rural**. Rio de Janeiro, PUC, 1982. 273p.

RAE nº 105

GUITMARÃES, Maria Eloiza. **Formação do profissional da educação no Brasil; teoria e prática**. Rio de Janeiro, PUC, 1977. VI + 140p.

RAE nº 24

INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Métodos, atitudes e recursos de ensino de professores primários da Guanabara**. Rio de Janeiro, 1971, 42p.

RAE nº 84

_____. **Dificuldades do professor primário recém-formado em classes de primeiro ano**, 2º ed. Rio de Janeiro, 1976. 44p. (série pesquisas e monografias, 9).

RAE nº 167

_____. **Integração das agências formadoras do pessoal docente e não docente de 1º e 2º graus com o sistema que os absorve**. Brasília, MEC, DDD, 1979.

RAE nº 133

INNOCENCIO, Neyde Rodrigues. Formação do educador do magistério de 1º grau: reconstrução de uma política. Rio de Janeiro, FGV/IESAE, 1978, 161p.

RAE nº 84

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Dificuldades do professor primário recém-formados em classes de primeiro ano. 2. ed. Rio de Janeiro, 1976, 44p. (série pesquisas e monografias, 9).

RAE nº 95

JOSÉ, Rail Gebara. O treinamento de professores para o ensino de ciências: adoção de uma inovação. Taubaté, Universidade de Taubaté, 1976.

RAE nº 33

JUREMA, Aderbal. A formação e o treinamento de professores e especialistas do ensino de 1º grau e a valorização do professor. Porto Alegre, 1972, 16p.

RAE nº 298

LEITE, Ligia C. Moraes et alii. "Estágio de formação do educador em serviço: uma experiência em andamento". *Cadernos Cedes*, Campinas (14): 55-68 1985.

RAE nº 289

LOFFREDI, Laís Esteves & BESSA, Nícia Maria. Microanálise de uma população escolar como estratégia de treinamento de pessoal para pesquisa. Rio de Janeiro, PUC/INEP, 1984, 3v.

RAE nº 216

LORENZONI, Lucinda M. "Relexões sobre mudanças na formação de recursos humanos para à educação. **Educação PUC - RS**, Porto Alegre, (4): 13-20, 1981.

RAE nº 158

LUPL, João Eduardo Pinto Basto. "A antropologia na formação de professores". **Revista de Estudos**, Novo Hamburgo, 1 (2): 56-66, out. 1978.

RAE nº 198

MACHADO, Noélia Picanço. **Três princípios compreensivo-existenciais na formação da pessoa do professor de 1º grau: um estudo exploratório**. Fortaleza, UFC, 1980, 62p.

RAE nº 204

MARANDUBA, Raquel Goulart Barreto. **Compências essenciais ao professor de 1º grau no Brasil**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1981. 109 p.

RAE nº 19

MARINHO, Heloísa. "Preparação do professor primário especializado em nível universitário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 53 (117): 134-50, jan/mar. 1970.

RAE nº 174

MARQUES, Evair A. **O Professor e sua influência sobre os alunos**. Rio de Janeiro, PUC, 1979. 155p.

RAE nº 59

MARQUES, Juracy Cunegatto. **Os caminhos do professor; incerteza, inovações, desempenhos.** Porto Alegre, Globo/EDURGS, 1975 152p.

RAE nº 197

_____, (coord). **Treinamento de professores: uma abordagem auto-instrucional.** Porto Alegre, UFRS/PADES, 1980. 340p.

RAE nº 235

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. **Os programas de habilitação de professores leigos, algum benefício para docentes e alunos?** Brasília, INEP Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1982. 12p.

RAE nº 202

MASCELLANI, Maria Nilde. "Quem educa o educador?" **Educação e Sociedade**, São Paulo, 2 (7): 123-31, Set. 1980.

RAE nº 163

MAZZOTTI, Undina. **Estudo de uma realidade e apresentação de elementos para a organização de cursos para a formação e aperfeiçoamento de docentes leigos.** Porto Alegre, PUC, 1979.

RAE nº 179

MEDEIROS, Marilú Fontaura de et alii. "O papel do rádio no treinamento de professores". **Educação e Realidade**, Porto Alegre 9 (1): 7-33, jan./jun. 1979.

RAE nº 277

MELLO, Guiomar Namó de et alii. "As atuais condições de formação do professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45): 71-8, maio 1983.

RAE nº 297

_____, et alii. **Educação e transição democrática**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985. 133p.

RAE nº 290

MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. **Motivação; tendências, características e propostas relativas à formação de professores**, Campinas, UNICAMP, 1984. 197p.

RAE nº 218

MESQUITA, Zângara Sarre de. **Subsídios para o planejamento de cursos de treinamento de professores no que se refere a avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. Niterói, UFF, 1981. 347p.

RAE nº 307

MIDÉA, Vera Lúcia Libaldi. Uma proposta de metodologia de trabalho no cursos de habilitação para o magistério. In: **CANAFOR Escola Normal, hoje? 2** ed. São Paulo, 1986. p.37-45.

RAE nº 287

MONTEIRO, Lais Terezinha. O esforço do INEP com à formação de professores das quatro primeiras séries do 1º grau. IN: **Seminário sobre o magistério para as séries iniciais do ensino de 1º grau**. Curitiba, FUNDEPAR, 1984. p.130-41.

RAE nº 271

MOREIRA, Roberto. "Aspectos econômicos-administrativos da formação e treinamento de professores para o ensino de 1º e 2º graus". **Ciência e Cultura**, São Paulo, 35 (1): 25-30, jan. 1983-a.

RAE nº 278

MOREIRA, Roberto. "A reformulação dos estudos pedagógicos de nível superior". **Ciência e Cultura**, São Paulo 35 (5): 598-605, maio 1983-b.

RAE nº 75

MOSQUEIRA, Juan José Mouriño. "Treinamento do professor em serviço: competências e prospectiva". **Educação**, Brasília; 4 (15): 42-8, jan./mar. 1975.

RAE nº 230

NORONHA, Olinda Maria. "Educação de primeiro grau: do saber fazer ao fazer saber". **Revista da Ande**, São Paulo, 1 (5): 37-8, 1982.

RAE nº 250

OLIVEIRA, Berenice Picanço de. **Análise dos currículos dos cursos de formação de professores de 1º a 4º série, na parte de fundamentação geral e específica para o desempenho de tarefas relacionadas à alfabetização**. Rio de Janeiro, UFF, 1983. 132p.

RAE nº 102

OLIVEIRA, Zuleika de Abreu. Currículo para a formação de professores de 1º a 4º série do 1º grau proposta metodologia. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1977, 2v.

RAE nº 259

ONAINDIA Y LEQUERICA, Maria Alicia. A formação e a prática de professores de primeira à quarta série do 1º grau, iniciantes do exercício docente. São Paulo, PUC, 1983. 2v.

RAE nº 64

PASSOS, Cléo de Oliveira. Estudos experimental sobre a eficácia do microensino no curso de formação de professores para o ensino de 1º Grau (de 1º à 4º Série). Rio de Janeiro, PUC, 1975, 134p.

RAE nº 111

PERREIRA, Ruth da Cunha. A supervisão clínica na prática de ensino. Rio de Janeiro, PUC, 1977, 154p.

RAE nº 178

_____. **Viabilidade de um programa de avaliação de desempenho do professor do Estado de Santa Catarina.** Rio de Janeiro, PUC, 1979. 209p.

RAE nº 56

PERES, Janise Pinto & Lima Maria Nayde dos Santos. "Nível sócio-econômico e cultural das professoras de 1º série no Recife". **Cadernos Região e Educação, Recife** 14(27): 1-91, jun. 1974.

RAE nº 86

PESSANHA, Eurize Caldas. **O Ensino de comunicação e a expressão na 4º série do 1º grau – Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, PUC, 1976, 117p.

RAE nº 253

PINHEIRO, Estela Rosa da Silva. **Características físicas e pedagógicas das escolas de formação de professores de 1º grau em São Luis**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1983. 66p.

RAE nº 18

PINHEIRO, Lucia Marques. "Formação do Magistério". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, 53 (117): 50-62, Janeiro, março 1970.

RAE nº 240

_____, "Critérios de seleção de candidatos aos cursos de formação de professores de 1º grau: séries iniciais". **Educação e Seleção**. São Paulo (5): 71-87, jan. /jun. 1982.

RAE nº 25

PINO, Solange Siqueira & MATTOS, Rosa Maria Martini de. "Microensino: estudo teórico das habilidades em treinamento". **Boletim Premem UFGS**, Porto Alegre, 1 (2): 39-48, 1971.

RAE nº 94

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Recursos humanos para a educação**. Niterói, UFF, 1976, XV + 161p.

RAE nº 98

PORTO, Maria Eugênia. **Caracterização da clientela do curso supletivo de formação de professores**. Rio de Janeiro, UFRJ, 1977. XIII + 100p.

RAE nº 194

RABELLO, Ophelina & GADOTTI, Moacir. **Redefinição do curso de pedagogia**. Brasília, INEP, 1980. 106p.

RAE nº 274

RAMOS, José Ferreira. "Alguns pressupostos da reformulação do curso de pedagogia". **Educação e Cultura**. João Pessoa (9); 42-7, abr./jun. 1983.

RAE nº 309

RASCHE, Vânia Maria Moreira & KUDE, Vera Maria Moreira. "Pigmaleão na sala de aula: quinze anos sobre expectativas do professor". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (57): 61-70, maio 1986.

RAE nº 281

“Encontro nacional de pedagogia reformulação dos custos de preparação de recursos humanos para a educação”. Belo Horizonte. **Educação hoje**, Palmas, 9 (2): 30-3 dez. 1983.

RAE nº 294

“Encontro nacional do projeto de Reformulação dos custos de preparação de recursos humanos para a educação. Belo Horizonte. Encontro nacional; documento final”. **Educação hoje**, Palmas, 10 (1): 39-46 jul. 1984.

RAE nº 232

REGO, Maria Cacilda M. de Souza at alii. “Estudo sobre os fatores que contribuíram para à redução do ensino na Grande João Pessoa. **Cadernos de Educação**, João Pessoa, 18: 62-94, 1982.

RAE nº 196

REUNIÃO CONJUNTA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO, 14. **Reunião conjunta dos conselhos de educação: quinze anos de intercâmbio e colaboração**. Brasília, 30 e 31 ago. 1977.

RAE nº 261

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **A formação do professor no exercício profissional durante os anos 70: organização e liderança**. São Paulo, 1983, 2v.

RAE nº 53

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Relatório técnico sobre reciclagem dos professores do ensino de 1º grau**. Departamento de Assuntos Universitário. Porto Alegre, Secretaria de Educação e Cultura, 1974. 84p.

RAE nº 121

_____, S.E.C., Departamento de Educação Média. **Avaliação de cursos supletivos de ensino de 2º grau destinados à formação de professores leigos – Resolução nº 104/73-CEE/RS: relatório.** Porto Alegre, 1978, 203p.

RAE nº 160

Capacitação de professores para educação especial no Rio Grande do Sul. Porto Alegre, S. Ed. Cult. Departamento de Assuntos Universitários. 1979. 100p.

RAE nº 164

ROCHA, Fernando Floriano. **A Formação do professor brasileiro e a realidade do magistério na Bahia.** Brasília, UNB, 1979, 191p.

RAE nº 301

ROCHA, Marli Souza Aguiar da. **O professor de artes plásticas nos cursos de formação de professores de 1º e 4º Série do 1º grau – dificuldades e soluções alternativas encontradas no trabalho docente.** Rio de Janeiro, UFRJ. 1985, VII + 136p.

RAE nº 92

RODRIGUES, Claudio José Lopes. **O magistério secundário estadual da Paraíba; um estado diacrônico.** São Paulo USP. 1976, 175p.

RAE nº 280

RODRIGUES, Claudio José Lopes. “A formação do professor primário na Paraíba”. **Educação e Cultura**, João Pessoa (10): 5-10, set. 1983.

RAE nº 181

ROSEMBEG, Lia et alii. "Publicações para o professor: um estudo de caso". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (30): 57-64, set. 1979.

RAE nº 258

SANT'ANNA, Maria Ivanda Bezerra de. "Estágio integrado do curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe: um estudo analítico. Rio de Janeiro, PUC, 1983, 221p.

RAE nº 171

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo, Mc Graw- Hrrl do Brasil, 1979, 252p.

RAE nº 187

SANTOS, Rosa Maria G. de los et alii. "Habilitação de professores no meio rural". **Revista do Centro de Educação, Santa Maria**, 5 (3): 27-36, 1980.

RAE nº 248

SANTOS FILHO, José Camilo dos. "Diretrizes curriculares para a formação inicial do professor de escolas de 1º e 2º graus". **Educação e Sociedade**. São Paulo, 4 (13): 83-100, dez. 1982.

RAE nº 141

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação - CENP. **Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno II.**
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 142

_____. **Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno III.**
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 143

_____. **Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno IV.**
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 144

_____. **Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno V.**
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 145

_____. **Por um ensino melhor: treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno VI.**
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 146

Por um ensino melhor:
treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno VII.
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 147

Por um ensino melhor:
treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno
VIII. São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 148

Por um ensino melhor:
treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno IX.
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 149

Por um ensino melhor:
treinamento de professores do ensino de 1º grau por multimeios; caderno X.
São Paulo, DRHU, 1978.

RAE nº 166

Habilitação específica
de 2º grau para o magistério: guias curriculares para os mínimos
profissionalisantes. São Paulo, 1979. 213p.

RAE nº 213

Habilitação específica de 2º grau para magistério: guias curriculares para diversificação da formação especial. São Paulo, 1981, 54p.

RAE nº 26

SAUL, Ana Maria. **Modelo da pesquisa em ação aplicado ao treinamento de professores.** São Paulo, PUC, 1971.

RAE nº 245

SAVIANI, Dermeval. "Uma estratégia para à reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador". Em **Aberto**, Brasília, 1 (8): 13-7, ago. 1982.

RAE nº 237

SCHEIBE, Leda. "O saber fazer na escola". **Revista da Ande**, São Paulo, 1 (5): 39-41, 1982.

RAE nº 45

SCHMITZ, Francisco Egídio. "Formação acelerada e atualização de professores". Educação, Brasília, 2 (7):9-17, jan./mar. 1973.

RAE nº 217

SEMINÁRIO DA REGIÃO SUL SOBRE A REFORMULAÇÃO DE CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO. Relatório do Seminário da Região Sul Sobre à Reformulação de Cursos de Preparação

de Recursos Humanos Para a Educação. Porto Alegre, FAGED; Brasília, MEC, SESU, 1981, S.N.P.

RAE nº 83

SENAI. Configuração do desempenho do diretor e do professor. Porto Alegre, 1976, 117p.

RAE nº 222

SEVERINO, Antônio Joaquim. “Os equívocos, do novo sistema de preparo de especialista em educação”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, 3 (9): 165-7, maio 1981.

RAE nº 243

SILVA, Eurides Brito da. “Adequação do curso de pedagogia ao ensino de 1º e 2º graus”. **Temas Universitários.** Curitiba, 2 (5): 91-100, maio 1982.

RAE nº 161

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais.** São Paulo, Cortez & Moraes, 1979, 83p.

RAE nº 256

SILVA, Jefferson Ildfonso da. “A educação do educador”. **Cadernos do CEDES**, São Paulo 1 (2): 39-47, 1983.

RAE nº286

SILVA FILHO, Lauro de Barros. **A escolinha do Zé Maria; uma primeira escola de vida.** Brasília, MEC, SEPS, 1984, 48p.

RAE nº 154

SLHESSARENKO, Serys Marly. Treinamento de professores e supervisão em escolas unidocentes rurais: implicações para uma política de integração comunitária no Estado do Rio de Janeiro. Rio De Janeiro, PUC, 1978, 211p.

RAE nº 63

SOUZA, Djanira Brasilino e. O ensino superior nas unidades de educação no Estado da Paraíba. Rio de Janeiro, PUC, 1975. V + 217 p.

RAE nº 91

SPERB, Dalila C. A formação do professor. In: SPERB, Dalila C. Problemas gerais de currículo. 2º ed. Porto Alegre, Globo, 1976. cap. 2, p. 95-109.

RAE nº 93

_____. Plano de treinamento de professor em serviço. In: **Problemas gerais de currículo. 2 ed. Porto Alegre, Globo, 1976, cap. 2, p. 111-9.**

RAE nº 283

SOUZA, Elisa Augusta Rodrigues de. Os cursos de formação de professores à nível de 2º grau; uma avaliação da eficiência do ensino de língua portuguesa e de matemática. Rio de Janeiro, UFRJ, 1984, 121p.

RAE nº 17

SOUZA, Maria Carmen Rosa de. Uma nova perspectiva para a formação de regentes do ensino primário. Santa Maria, UFSM, 1970, 117p.

RAE nº 241

TAMBINI, Maria Inez Saad Bredran. "A formação do pedagogo". **Educação em Debate**, Fortaleza, 4 (1): 108-15, jan./jun. 1982.

RAE nº 162

TANURI, Leonor Maria. **O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930**. São Paulo, FEUSP, 1979. 233p. (Estudos e Documentos).

RAE nº 170

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Levantamento de prioridades para atuação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Rio de Janeiro, PUC, 1979, 281p.

RAE nº 211

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Formação de recursos humanos para a educação; proposta**. Niterói, 1981, 22p.

RAE nº 176

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto de melhoria da qualidade de ensino na zona rural: sub-projeto de treinamento de professores unidocentes do Município de Cangucú**, Pelotas, UFP, 1979, 17p.

RAE nº 269

..... **Treinamento de professores unidocentes do município de pelotas- R.S. Pelotas, UFP, 1983, S.P.**

RAE nº 175

VARGAS, Aretê Saldanha. **O professor rural unidocente; estudo desenvolvido nos municípios da fronteira do Rio Grande do Sul, 1977.** Porto Alegre, UFRGS, 1979. 126p.

RAE nº 223

WACHOWICZ, Lílian Anna. "A formação do educador". **Educação & Sociedade**, São Paulo, 3 (9): 169-73, maio 1981.

RAE nº 226

WARDE, Miriam Jorge et alii. Alternativas para a Formação do Educador: a Pedagogia e as licenciaturas em debate. In: **Conferência Brasileira de Educação, 2. Anais**, Belo Horizonte, 1982.

RAE nº 189

WOUK, Maria das Dores. **Microensino e comportamento verbal interativo.** Curitiba, UFPR, 1980, 46p.

RAE nº 203

YUNES, Lucia Maria Madureira. Uma avaliação da escola normal: as disciplinas denominativas teóricas versus a prática de magistério. Rio de Janeiro. PUC, 1981.

RAE nº 219

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **Treinamento de professores em habilidades de relacionamento interpessoal.** São Paulo, PUC, 1981. 168p.

ANEXO I

QUADRO I

APRESENTAÇÃO DOS RAE SELECIONADOS

DÉCADA DE 70

TIPOS DE PUBLICAÇÕES	NÚMEROS DOS RAE								TOTAL	%
	18	19	20	25	35	36	38	45		
Periódicos (P)	18	19	20	25	35	36	38	45	18	21,95
	54	56	75	76	78	155	158	179		
	180	181								
Dissertação (D)	17	26	29	37	40	42	49	63	32	39,02
	64	67	68	80	86	92	94	98		
	100	101	102	103	105	109	111	112		
	114	133	154	164	170	174	175	178		
Rel. de Pesquisa (Pq)	24	163	167						3	3,66
Monografias (Mo)	59	60	91	93	160				5	6,10
Cadernos (Cd)	141	142	143	144	145	146	147	148	9	10,97
	149									
Documentos (Doq)	23	84	132	162	166				5	6,10
Relatórios (R)	53	83	121						3	3,66
Livros (L)	161	171							2	2,44
Trabalhos (T)										
Manuais (Man)	39	127							2	2,44
Proj. de Pesq. (Pq)										
Teses (Ts)	95								1	1,22
Proj/Prog. Trein. (PT)	176								1	1,22
Anais (A)										
Conferências (C)	33								1	1,22
Bibliografias (B)										
TOTAL									82	100

QUADRO II

APRESENTAÇÃO DOS RAE SELECIONADOS

DÉCADA DE 80

TIPOS DE PUBLICAÇÕES	NÚMEROS DOS RAE								TOTAL	%
Periódicos (P)	187	199	202	206	212	215	216	220	37	45,12
	222	223	230	232	235	237	239	240		
	241	242	243	245	248	256	266	271		
	272	274	276	277	278	279	280	281		
	294	295	296	298	309					
Dissertações (D)	198	203	204	218	219	229	231	233	19	23,17
	236	249	250	251	253	254	258	259		
	283	290	301							
Rel. de Pesquisa (Pq)	192	289							2	2,44
Monografias (Mo)	297	307							2	2,44
Cadernos (Cd)										
Relatios de Experiências (Re)	286								1	1,22
Documentos (Doc)	196	213							2	2,44
Relatórios (R)	217	227	285	303					4	4,88
Livros (L)	188	288	308						3	3,66
Trabalhos (T)	189	194	197	211					4	4,88
Manuais (Man)										
Proj. de Pesq. (Pq)	207	214	257						3	3,66
Teses (Tg)	261								1	1,22
Proj/Prog. Trein. (PT)	269								1	1,22
Anais (A)	226	287							2	2,44
Conferências (C)										
Bibliografias (B)	310								1	1,22
	TOTAL								82	100

QUADRO III

TOTAIS DE RAE SELECIONADOS

(Tipos de Publicação por década / somatória das duas décadas / porcentagens).

Tipos de Publicações	Décadas		TOTAL	%
	70	80		
Periódicos (P)	18	37	55	33,54
Dissertações (D)	32	19	51	31,10
Cadernos (Cφ)	9	0	9	5,49
Monografias (mo)	5	3	8	4,88
Documentos (Doc)	5	2	7	4,27
Relatórios (R)	3	4	7	4,27
Relatórios de Pesquisa (Pq)	3	2	5	3,05
Trabalhos (T)	0	4	4	2,44
Livros (L)	2	3	5	3,05
Proj. de Pesquisa (PP)	0	3	3	1,83
Proj. / Prog. de Trein. (PT)	1	1	2	1,22
Anais (A)	0	2	2	1,22
Teses (Tt)	1	1	2	1,22
Manuais (Man)	2	0	2	1,22
Conferências (C)	1	0	1	0,60
Bibliografias (B)	0	1	1	0,60
		TOTAL	164	100

QUADRO IV

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 1 – Formação Escolar ou Acadêmica do Professor: 1º e 2º Grãos

Número de Resumo / Tipo de Publicação

Década / 70

Década / 80

D 017	Doc 023	D 029	Man 039	D 040	D 042	Mo 060	D 064	D 068	P 187	Doc 196	D 203	Doc 213	P 232	D 233	P 240	P 242
D 102	R 121	D 133	Doc 162	D 164	Doc 166				D 250	D 251	D 253	D 254	D 259	P 277	P 280	D 283
									R 285	A 287	D 290	Mo 307				
<p>Dissertação de Mestrado (D) = 9 Documentos (Doc) = 3 Manuais (Man) = 1 Monografias (Mo) = 1 Relatórios (R) = 1</p> <p>TOTAL = 15</p>									<p>Dissertações = 9 Artigos Periódicos (P) = 6 Documentos (Doc) = 2 Monografias (Mo) = 1 Relatórios (R) = 1 Anais (A) = 1</p> <p>TOTAL = 20</p>							
<p>Tipos de Publicação (70 e 80)</p> <p>Dissertação de Mestrado (D) = 18 Artigos de Periódicos (P) = 8 Documentos (Doc) = 5 Relatórios (R) = 2 Monografias (Mo) = 2 Manuais (Man) = 1 Anais (A) = 1</p> <p>TOTAL = 35</p>																

QUADRO V

RESUMO SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 1 - Formação Escolar ou Acadêmica do Professor: 1.º e 2.º. Graus

Distribuição Nacional das Publicações

Década / 70

Década / 80

ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE
RIO DE JANEIRO (6)	1972	PUC	29	SÃO PAULO (8)	1981	Secr. Ed. Cult. / CENP	213
	1973	PUC	40		1982	Educação e Seleção	240
	1973	PUC	42		1982	Cadernos de Pesquisa	242
	1975	PUC	64		1982	Cadernos de Pesquisa	277
	1976	INEP	84		1983	PUC	259
	1977	FGV	102		1984	CENAFOR	285
1978	FGV	133	1986		CENAFOR	307	
					1984	UNICAMP	290
SÃO PAULO (2)	1979	SECR. ED. CULT. / CENP	162	RIO DE JANEIRO (6)	1981	PUC	203
	1979	FE-USP	166		1983	PUC	251
RIO GRANDE DO SUL (2)	1970	UFSM	17		1983	PUC	254
	1978	SECR. ED. DULT.	121		1983	UFF	250
BRÁSILIA-DF (1)	1973	MEC	39		1983	UFRJ	253
					1984	UFRJ	283
PARANÁ (1)	1971	FUND. ED. DO EST. PARANÁ	23	RIO GRANDE DO SUL (3)	1980	Rev. do Centro de Educação	1987
					1982	UFRGS	233
BAHIA (1)	1975	UFBA	68	1983	Perspectiva	296	
				PARAÍBA (2)	1982	Cadernos de Educação	232
MINAS GERAIS (1)	1975	MEC - D.E.F.	60		1983	Educação e Cultura	280
				PARANÁ (2)	1984	FUNDEPAR	287
			1984		Educação Hoje	294	
				BRÁSILIA-DF (1)	1980	MEC	196

Destques

Estado do Rio de Janeiro: com 6 trabalhos publicados
- 2ª metade da década: com cerca de 53% das publicações de trabalhos pertencentes a este grupo temático nesta década.
- PUC/RJ: com 4 trabalhos, que corresponde a aproximadamente 26,5% deste grupo na década e mais de 60% da produção do Estado.
- Universidades: com 9 trabalhos, representando aproximadamente 60% do que foi publicado na década neste grupo temático.

Destques

- Estado de São Paulo: com 8 trabalhos publicados, o que representa mais de 36% dos trabalhos publicados na década.
- Estado do Rio de Janeiro: com 6 trabalhos publicados, ou seja, cerca de 27% das publicações registradas nesse período.

Destques nas duas décadas

- Estado do Rio de Janeiro: com 12 trabalhos publicados, corresponde a aproximadamente 32% do total de publicações das duas décadas nesse grupo.
- Universidade: com 18 trabalhos publicados, que correspondem a aproximadamente 49% dos trabalhos pertencentes a este grupo temático, nas duas décadas.
- PUC/RJ, com 7 trabalhos publicados, o que corresponde a mais de 58% das publicações daquele Estado nas duas décadas, neste grupo.

Obs. Os números colocados entre parenteses localizados no espaço das colunas destinadas aos Estados, em todos os quadros análogos a este, referem-se ao número de trabalhos publicados, no período, nesses estados.

QUADRO VI

GRUPO TEMÁTICO 1 - Formação Escolar ou Acadêmica do Professor, 1º e 2º Graus

Referências Bibliográficas

DÉCADAS DE 70 E 80

R.A.E. = n° 17 SOUZA Maria Carmen Rosa de. (1970).	R.A.E. = n° 213 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estados e Normas Pedagógicas (1981).
R.A.E. = n° 23 Fundação Educacional do Estado do Paraná (1971)	R.A.E. = n° 232 REGO, Maria Cecília M. de Souza et alii (1982).
R.A.E. = n° 29 ANDRADE, Djalma Rodrigues de (1972).	R.A.E. = n° 233 BEZERRA, Gilvanete Correia (1982).
R.A.E. = n° 39 BRASIL - Ministério da Educação e Cultura (1973).	R.A.E. = n° 240 PINHEIRO, Lúcia Marques (1982).
R.A.E. = n° 40 FRÓES, Lúdice Leite (1973).	R.A.E. = n° 242 BRANDÃO, Zaira (1982).
R.A.E. = n° 42 FONTANIVE, Nílma Santos (1973).	R.A.E. = n° 250 OLIVEIRA, Berenice Picanço de (1983).
R.A.E. = n° 60 ALMEIDA, Maria de Lourdes & GUIMARÃES, Maria Helena Fiuza (1973).	R.A.E. = n° 251 ANGOTTI, Domingos (1983).
R.A.E. = n° 64 PASSOS, Cléo de Oliveira (1973).	R.A.E. = n° 253 PINHEIRO, Estela Rosa da Silva (1983).
R.A.E. = n° 68 ARAPIRACA, Mary de Andrade (1973).	R.A.E. = n° 254 ALMEIDA, Auber Senna de (1983).
R.A.E. = n° 102 OLIVEIRA, Zueika de Abreu - 1977.	R.A.E. = n° 259 ONAINDIA Y LEQUERICA, Maria Alicia (1983).
R.A.E. = n° 121 Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Educação Média - 1978.	R.A.E. = n° 277 MELLO, Guisomar N. de et alii (1983).
R.A.E. = n° 133 INNOCENCIO, Neyde Rodrigues - 1978	R.A.E. = n° 280 RODRIGUES, Cláudio José Lopes (1983).
R.A.E. = n° 162 TANURI, Leonor Maria - 1979	R.A.E. = n° 283 SOUZA, Elisa Augusta Rodrigues de (1984)
R.A.E. = n° 164 ROCHA, Fernando Floniano - 1979	R.A.E. = n° 285 CENAFOR, Coordenadoria de Pesquisa e Apoio Técnico (1984).
R.A.E. = n° 166 São Paulo (Estado). Secretaria da Educação Coordenadoria de Estudos e Normas Técnicas - 1979.	R.A.E. = n° 287 MONTEIRO, Laís Terezinha (1984).
R.A.E. = n° 187 SANTOS, Rosa Maria G. de los et alii (1980).	R.A.E. = n° 290 MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva (1984).
R.A.E. = n° 196 REUNIÃO Conjunta dos Conselhos de Educação (1980).	R.A.E. = n° 294 Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1984 a).
R.A.E. = n° 203 YUNES, Lúcia Maria Madureira (1981).	R.A.E. = n° 296 Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1984 b).
	R.A.E. = n° 307 MIDÉIA, Vera Lúcia Libaldi (1986).

QUADRO VII

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO I – Formação Escolar ou Acadêmica do Professor: Pedagogia / Faculdades de Educação

Número de Resumo / Tipo de Publicação

Década / 70								Década / 80								
P	P	P	D	P	D	D	D	T	P	P	T	P	P	R	P	P
19	20	38	49	54	63	67	105	194	199	206	211	212	216	217	222	223
D	P	Mo	D	P				A	R	D	D	P	P	P	P	P
111	155	160	170	180				226	227	229	231	239	241	243	245	248
								D	P	P	P	P	P	P		
								258	274	278	279	281	294	296		
Artigos de Periódicos (P) = 6 Dissertação de Mestrado (D) = 6 Monografias (Mo) = 1 TOTAL = 13								Artigos Periódicos (P) = 17 Dissertação de Mestrado (D) = 3 Relatórios (R) = 2 Trabalhos (T) = 2 Anais (A) = 1 TOTAL = 25								
Tipos de Publicação (70 e 80)																
Dissertação de Mestrado (D) = 9 Relatórios (R) = 2 Monografias (Mo) = 1 Trabalhos (T) = 2 Anais (A) = 1 Artigos de Periódicos (P) = 23 TOTAL = 38																

QUADRO VIII

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO I - Formação Escolar ou Acadêmica do Professor: - Pedagogia

Distribuição Nacional das Publicações

Década / 70

Década / 80

ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE
RIO DE JANEIRO (8)	1972	Rev. Bras. Est. Prd.	19	SÃO PAULO (8)	1981	Educação & Sociedade	222
	1973	Rev. Bras. Est. Prd.	20		1981	Educação & Sociedade	232
	1973	Rev. Bras. Est. Prd.	54		1982	Educação & Sociedade	248
	1975	PUC	49		1981	Cadernos do CEDES	206
	1976	PUC	105		1981	Cadernos do CEDES	212
	1977	PUC	63		1983	Ciência e Cultura	278
	1978	PUC	111				
	1979	PUC	170				
RIO GRANDE DO SUL (2)	1973	Bol. do Centro de C. Ped.	38	RIO GRANDE DO SUL (5)	1981	Educação/PUC	216
	1979	Secr. Ed. Cult./DAU	160		1981	FACED/MEC-SESU	217
BAHIA (1)	1975	UFBA	77		1982	UFRGS	229
					1982	Educação e Realidade	239
BRASÍLIA-DF (1)	1978	Educação	155		1983	Rev. Bras. de Ad. da Educação	279
				1984	Perspectiva	296	
				1981	UFF	211	
SÃO PAULO (1)	1979	Cadernos de Pesquisa	180	1982	FGV	231	
				1982	PUC	294	
				1983	PUC	294	
<p>Destques</p> <p>Rio de Janeiro (8)</p> <p>- PUC/RJ com 5 trabalhos, correspondendo a cerca de 38% das publicações deste grupo na década.</p> <p>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/RJ, com 3 trabalhos, ou seja, cerca de 23% das publicações referentes a este grupo na década.</p>	<p>Destques</p> <p>- Estado de São Paulo com 6 trabalhos</p> <p>- Rio Grande do Sul com 6 trabalhos</p> <p>- Periódicos: 17 trabalhos publicados correspondentes a cerca de 68% das publicações referentes a este grupo na década.</p> <p>- Anos de 191 e 1982 com 16 publicações, ou seja, 64% das publicações do grupo na década.</p>	PARANÁ (2)	1982	Temas Universitários	243		
		BRASÍLIA-DF (3)	1983	Educação Hoje	281		
			1984	Educação Hoje	294		
			1980	Educação Brasileira	199		
		MINAS GERAIS (2)	1982	Em Aberto	245		
			1980	INEP	194		
		CEARÁ (1)	1982	UFMG	226		
		PARAÍBA (1)	1982	UFMG	227		
			1982	Educação em Debate	241		
						PARAÍBA (1)	1983
<p>Destques nas duas décadas</p> <p>- Estado do Rio de Janeiro com 11 trabalhos; Rio Grande do Sul com 8 trabalhos e São Paulo com 7 trabalhos</p> <p>- Periódicos com 23 trabalhos publicados, corresponde a cerca de 60% das publicações deste grupo nas duas décadas</p> <p>- Período entre 1977 e 1982 com 24 trabalhos publicados, ou seja, cerca de 63% das publicações do grupo</p>							

QUADRO IX
RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 1 - Formação Escolar ou Acadêmica do Professor: Pedagogia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DÉCADAS DE 70 E 80

R.A.E. nº 19 MARINHO, heloísa (1970).	R.A.E. nº 216 LORENZONI, Lucinda M. (1981).
R.A.E. nº 20 CAMPOS, Paulo de Almeida (1970).	R.A.E. nº 217 Seminário da Região Sul sobre a Reformulação de Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. (1981)
R.A.E. nº 38 CUNHA, Amélia de Mello e DELLAZZANA, Ana Rosa Zurlo (1973).	R.A.E. nº 222 SEVEROMP, Antonio Joaquim (1981)
R.A.E. nº 49 FIGUEIREDO, Odinéia Telles (1974).	R.A.E. nº 223 WACHOWICZ, Lillian Anna (1981).
R.A.E. nº 54 ALBUQUERQUE, Maria (1974).	R.A.E. nº 226 WARDE, Miriam Jorge et alii. (1982).
R.A.E. nº 63 SOUZA, Djanira Brasilino e. (1975).	R.A.E. nº 227 CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO 2, BELO HORIZONTE (1982).
R.A.E. nº 67 FLORIANO, Eliana Pithon Raynal (1975).	R.A.E. nº 229 BOTH, Ivo José (1982).
R.A.E. nº 105 GUIMARÃES, Maria Elcôisa (1977).	R.A.E. nº 231 BUZAR, Solange Silva (1982).
R.A.E. nº 111 PEREIRA, Ruth da Cunha (1977).	R.A.E. nº 239 GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso (1982).
R.A.E. nº 155 FELDENS, Maria das Graças Furtado (1978).	R.A.E. nº 241 TAMBINI, Maria Inez Saad Bedran (1982).
R.A.E. nº 160 Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. (1979).	R.A.E. nº 243 SILVA, Eudides Brito da (1982).
R.A.E. nº 170 TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves (1979).	R.A.E. nº 245 SAVIANI, Demerval (1982).
R.A.E. nº 180 FRANCO Maria Laura Publi B. e BALLETTA, Andriara A. A. de O. (1979).	R.A.E. nº 248 SANTOS FILHO, José Camilos dos (1982).
R.A.E. nº 194 RABELLO, Ophelina e GADOTTI, Moacir (1980).	R.A.E. nº 258 SANT'ANNA, Maria Ivanda Bezerra de (1983).
R.A.E. nº 199 CASTRO, Célia Lúcia Monteiro de. (1980).	R.A.E. nº 274 RAMOS, José Ferreira (1983).
R.A.E. nº 206 CHAVES, Eduardo O. C. (1981).	R.A.E. nº 278 MOREIRA, Roberto (1983).
R.A.E. nº 211 Universidade Federal Fluminense (1981).	R.A.E. nº 279 GADOTTI, Moacir (1983).
R.A.E. nº 212 Cadernos do Cedes, 1(2), 1981.	R.A.E. nº 281 Publicação: Educação hoje, Palmas (1983).

QUADRO X

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 2 - Treinamento

Número de Resumo/Tipo de Publicação

Década/70								Década/80							
P	D	P	P	R	D	P	P	L	T	T	PP	D	D	P	P
025	026	36	45	53	64	075	076	188	189	197	214	218	219	220	235
L	Ts	D	D	D	Man	Cd	Cd	D	D	D	PT	P	A	P	P
093	095	103	111	114	127	141	142	236	249	254	269	271	287	295	298
Cd	Cd	Cd	Cd	Cd	Cd	Cd	D	R							
143	144	145	146	147	148	149	154	303							
P	Pq	L	PT	P											
155	163	171	176	179											
<p>Cadernos (Cd) = 9</p> <p>Artigos de periódicos (P) = 7</p> <p>Dissertação de Mestrado (D) = 6</p> <p>Livros (L) = 2</p> <p>Relatórios de Pesquisa (Pq) = 1</p> <p>Relatórios (R) = 1</p> <p>Projetos de Treinamento (PT) = 1</p> <p>Teses (Ts) = 1</p> <p>Manuais (Man) = 1</p> <p>TOTAL = 29</p>								<p>Dissertações de Mestrados (D) = 5</p> <p>Artigos de Periódicos (P) = 5</p> <p>Trabalhos (T) = 2</p> <p>Relatórios (R) = 1</p> <p>Projetos de Pesquisa (Pq) = 1</p> <p>Livros (L) = 1</p> <p>Anais (A) = 1</p> <p>Projetos de Treinamento (PT) .. = 1</p> <p>TOTAL = 17</p>							
<p>Tipos de Publicação</p> <p>(70 e 80)</p> <p>Artigos de Periódicos (P) = 12</p> <p>Dissertações de Mestrado (D) = 11</p> <p>Cadernos (Cd) = 9</p> <p>Livros (L) = 3</p> <p>Projetos de Treinamento (PT) = 2</p> <p>Relatórios (R) = 2</p> <p>Trabalhos (T) = 2</p> <p>Relatórios de Pesquisa (Pq) = 1</p> <p>Projetos de Pesquisa (PP) = 1</p> <p>Manuais (Man) = 1</p> <p>Teses (Ts) = 1</p> <p>Anais (A) = 1</p> <p>TOTAL = 46</p>															

QUADRO XI

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 2 - Treinamento

Distribuição Nacional das Publicações

Década / 70

Década / 80

ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	
SÃO PAULO (14)	1971	PUC	26	SÃO PAULO (7)	1981	PUC	219	
	1972	Cadernos de Pesquisa	36		1983	Ciência e Cultura	271	
	1975	Cadernos de Pesquisa	76		1981	Fundação Carlos Chagas	214	
	1976	Univ. de Taubaté	95		1985	Caderno do CEDES	298	
	1978	Secret. Est. de Educação	141		1984	Cadernos de Pesquisa	295	
	1978	Secret. Est. de Educação	142		1985	CENAFOR	303	
	1978	Secret. Est. de Educação	143		1980	CORTEZ	188	
	1978	Secret. Est. de Educação	144		RIO GRANDE DO SUL (4)	1980	UFRGS/PADES	197
	1978	Secret. Est. de Educação	145			1983	UFRGS	249
	1978	Secret. Est. de Educação	146			1981	Educação e Realidade	220
	1978	Secret. Est. de Educação	147	1983		UFP	269	
	RIO GRANDE DO SUL (6)	1979	Univ. de Passo Fundo	176	RIO DE JANEIRO (3)	1981	UFF	218
		1971	Boletim Premen UFRGS	25		1982	PUC	236
		1974	Sec. Educação e Cultura	53		1983	PUC	254
1976		Globo	93	PARANÁ (2)	1980	UFPR	189	
1979		PUC	163		1984	FUNDEPAR	287	
1979		Educação e Educação	179		BRASILIA-DF (1)	1982	INEP/Fund. Cear. de Cul.	235
RIO DE JANEIRO (6)	1975	PUC	64	<p style="text-align: center;">Destques</p> <p>- Estado de São Paulo, com 7 trabalhos publicados, ou seja, quase 50% do total de trabalhos do grupo publicados no período.</p>				
	1978	PUC	154					
	1977	PUC	111					
	1977	UFRJ	103					
	1977	UFRJ	114					
	1978	FGV	127					
BRASILIA-DF (3)	1973	Educação	45	<p style="text-align: center;">Destques nas duas décadas</p> <p>- Estado de São Paulo, com 21 trabalhos, ou mais de 47%, Rio Grande do Sul, com 10 trabalhos e Rio de Janeiro com 9 trabalhos;</p> <p>- Secretaria Estadual de Educação e Cultura de São Paulo, com 9 trabalhos publicados;</p> <p>- Universiades, com 18 trabalhos publicados, cerca de 39% do total de trabalhos pertencentes ao grupo.</p>				
	1975	Educação	75					
	1978	Educação	155					
<p style="text-align: center;">Destques</p> <p>Estado de São Paulo, com 14 trabalhos, ou quase 50% do total do grupo na década</p> <ul style="list-style-type: none"> - Secret. Est. da Educação = 9 cadernos (ref. a treinamento de prof. da rede estadual de ensino). - 2ª metade da década (1975 a 1979), com aproximadamente 82% da produção nesse período. 								

QUADRO XII
RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 2 - Treinamento

Referências Bibliográficas.

Décadas de 70 e 80

R.A.E. nº 25 PINO, S. Siqueira e MATTOS, Rosa Maria Martini de - 1971.	R.A.E. nº 145 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-E.
R.A.E. nº 26 SAUL, Ana Maria - 1971.	R.A.E. nº 146 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-F.
R.A.E. nº 36 GATTI, BERNADETE Angelina, Mello Guomar Namó de, BERNARDES, Nara Maria Guazzeli - 1972.	R.A.E. nº 147 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-G.
R.A.E. nº 45 SCHIMITE, Francisco Egdio - 1973.	R.A.E. nº 148 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-H.
R.A.E. nº 53 Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação e Cultura. departamento de Assuntos Universitários. 1974.	R.A.E. nº 149 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-I.
R.A.E. nº 64 PASSOS, CLEO DE OLIVEIRA (1975)	R.A.E. nº 154 SLHESSARENKO, Seryi Marly - 1978
R.A.E. nº 75 MOSQUEIRA, Juan José Mourinho 1975.	R.A.E. nº 155 FELDENS, Maria das Graças Furtado (1978).
R.A.E. nº 76 GATTI, Bernadete Angelina et alii - 1975.	R.A.E. nº 163 MAZZOTTI, Urdina - (1979).
R.A.E. nº 93 SPERB, Dália C. - 1976-B	R.A.E. nº 171 SANT'ANNA, Flávia Maria - (1979).
R.A.E. nº 95 JOSÉ, Rail Gebara - 1976	R.A.E. nº 176 Universidade Federal de Pelotas. (1979).
R.A.E. nº 103 BAUMANN, Maria Stella de Souza 1977.	R.A.E. nº 179 MEDEIROS, Manhí Fontoura de et alii (1979).
R.A.E. nº 111 PEREIRA, Ruth da Cunha. (1977).	R.A.E. nº 188 São Paulo, Cortez (1980).
R.A.E. nº 114 ALBUQUERQUE, Célia Maria Porto 1977.	R.A.E. nº 189 WOUK, Maria das Dores - 1980.
R.A.E. nº 127 GONÇALVES, Marise Mattos e Freire, Myriam de Lacerda. 1978.	R.A.E. nº 197 MARQUES, Juracy Cunegatto, coord. (1980)
R.A.E. nº 141 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-A.	R.A.E. nº 214 Fundação Cários Chagas - 1980.
R.A.E. nº 142 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-B.	R.A.E. nº 218 MESQUITA, Zângara Sasse de - 1981.
R.A.E. nº 143 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-C.	R.A.E. nº 219 ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi 1981.
R.A.E. nº 144 SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - 1978-D.	R.A.E. nº 220 FRANCO, Maria Estela Dal Pai 1981.
R.A.E. nº 235 MARTINS, Ricardo Cheves de Rezende - 1982.	R.A.E. nº 271 MOREIRA, Roberto - 1983.
R.A.E. nº 236 GONDIN, Maria Augusta Drummond Ramos - 1982.	R.A.E. nº 287 MONTEIRO, Lais Terezinha (1984).

(cont)

R.A.E. n° 249 COELHO, Solange Pino de Barros 1983.	R.A.E. n° 295 ANDRÉ, Mari E. D. A. e CANDAU, Vera Maria - 1984.
R.A.E. n° 254 ALMEIDA, Eubea Senna de. (1983).	R.A.E. n° 298 LEITE, Lígia C. Moraes et alii - 1985.
R.A.E. n° 269 Universidade Federal de Pelotas, 1983.	R.A.E. n° 303 CENAFOR - 1985

QUADRO XIII

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 3 - Formação de Educador

Número de Resumo / Tipo de Publicação

Década / 70							Década / 80								
P	C	Mo	Mo	D	Doc	P	P	P	P	R	A	R	P	P	
018	033	059	091	094	132	158	202	212	215	216	217	226	227	230	245
							P	P	Ts	P	P	A	P	P	Mo
							248	256	261	266	272	287	294	296	297
							P	L							
							298	308							
Artigos de Periódicos (P) = 2 Monografias (Mon) = 2 Documentos (Doc) = 1 Conferências (C) = 1 Dissertação de Mestrado (D) .. 1 TOTAL = 7							Artigos Periódicos (P) = 13 Anais (A) = 2 Livros (L) = 1 Relatórios (R) = 2 Teses de Doutorado (Ts) = 1 Monografias (Mo) = 1 TOTAL = 20								
Tipos de Publicação (70 e 80)															
Artigos de Periódicos (P) = 14 Anais (A) = 3 Livros (L) = 2 Monografias (Mon) = 2 Dissertação de Mestrado (D) .. = 1 Relatórios (R) = 1 Conferências (C) = 1 Documentos (Doc) = 1 Teses de Doutorado (Ts) = 1 TOTAL = 26															

QUADRO XIV

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 3 - Formação do Educador

Distribuição Nacional das Publicações

Década / 70

Década / 80

ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE
Rio Grande Do Sul (9)	1972	Assemb. Legisl. do Est. RCS	33	São Paulo (10)	1980	Educação e Sociedade	202
	1975	Globo/EDURGS	59		1982	Educação e Sociedade	248
	1978	Revista de Estudos Globo	158		1981	Cadernos do CEDES	212
			91		1983	Cadernos do CEDES	256
Brasília-DF (2)	1970	Rev. Bras. de Est. Pedag.	18		1985	Cadernos do CEDES	298
	1978	MEC/DAU	32		1981	Revista da ANDE	215
Rio De Janeiro (1)	1976	UFF	94		1982	Revista da ANDE	230
					1983	Não mencionado	261
<p>Destques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado do Rio Grande do Sul, com 4 trabalhos, ou 57% do total do grupo na década. - Segunda metade da década com 5 trabalhos, ou seja, aproximadamente 71% das publicações do grupo na década 					1985	Cortez	297
					1986	Brasiliense	308
				Rio Grande do Sul (3)	1981	Educação/PUC	216
					1981	FACED/MED	217
					1984	Perspectiva	296
				Minas Gerais (2)	1982	UFMG	226
					1982	UFMG	227
				Brasília-DF (2)	1982	Em aberto	245
					1983	Educação Brasileira	272
				Paraná (2)	1984	FUNDEPAR	287
1984	Educação Hoje	294					
				<p>Destques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado de São Paulo, com 10 trabalhos publicados, ou seja, quase 50% do total de trabalhos do grupo publicados no período. - Periódicos do Estado de São Paulo, com 70% das publicações deste Estado. - Periódicos, com cerca de 60% das publicações deste grupo temático na década. 			
<p>Destques nas duas décadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado de São Paulo, com 10 trabalhos, ou, cerca de 37% do total deste grupo; Estado do Rio Grande do Sul com 7 trabalhos. - Periódicos com cerca de 56% dos trabalhos pertencentes a este grupo nas duas décadas. 							

QUADRO XV

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 3 - Formação De Educador

Referências Bibliográficas

Décadas de 70 e 80

R.A.E. nº 18 PINHEIRO, Lúcia Marques - 1970	R.A.E. nº 227 CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (1982).
R.A.E. nº 33 JUREMA, Aderbal - (1972).	R.A.E. nº 230 NORONHA, Olinda Maria - 1982.
R.A.E. nº 39 MARQUES, Juracy Cunegatto - 1975.	R.A.E. nº 245 Saviani, Demerval. (1982).
R.A.E. nº 91 SPERB, Dália C. - 1976-A.	R.A.E. nº 256 SILVA, Jefferson Ildefonso da. (1983).
R.A.E. nº 94 PINT, Fátima Cunha Ferreira - 1976	R.A.E. nº 261 RIBEIRO, Maria Luísa Santos, 1983.
R.A.E. nº 132 BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Universitários. - 1978.	R.A.E. nº 266 BENINCÁ, Eli - 1983.
R.A.E. nº 158 LUPI, João Eduardo Pinto Bastos (1978).	R.A.E. nº 272 CAMPOS, Maria Christina S.S. (1983).
R.A.E. nº 202 MASCELLANI, Maria Nilde - (1980).	R.A.E. nº 287 MONTEIRO, Lais Terezinha (1984).
R.A.E. nº 212 CADERNOS DO CEDES, 1(Q) 1981.	R.A.E. nº 294 EDUCAÇÃO HOJE (1984).
R.A.E. nº 215 BARRTO, Elba Siqueira de Sá. (1981).	R.A.E. nº 296 ENCONTRO NACIONAL DO PROJETO DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE PREPARAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO (1983).
R.A.E. nº 216 LORENZONI, Lucinda M. (1981).	R.A.E. nº 297 MELLO, Guiomar N. de et alii - 1985.
R.A.E. nº 217 Seminário da Região Sul sobre a Reformulação de Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação (1981).	R.A.E. nº 298 LEITE, Lígia C. Moraes et alii (1985).
R.A.E. nº 226 WARDE, Miriam Jorge et alii (1982).	R.A.E. nº 308 CATANI, Denice Barbara, et alii, orgs. 1986.

QUADRO XVI

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 4 - Perfil

Número de Resumo / Tipo de Publicação

Década / 70

Década / 80

D	Doc	Pq	D	P	D	Man	D	P	Pq	Doc	D	P	D	PP	P	P
017	023	024	029	035	037	039	040	187	192	196	198	199	204	207	215	216
P	D	P	D	D	P	P	D	P	P	P	D	D	D	PP	D	P
045	049	056	063	068	075	078	080	230	237	242	251	253	254	257	259	272
R	Doc	D	Mo	D	Ts	D	D	P	D	R	L	Pq	D	R	Mo	P
083	084	086	091	092	095	098	100	277	283	285	288	289	301	303	307	309
D	D	D	D	L	D	Pq	D									
101	105	109	112	161	164	167	170									
D	D	Pt	P													
174	175	176	180													

Dissertação de Mestrado (D) = 20
 Artigos de Periódicos (P) = 6
 Relatório de Pesquisa (Pq) = 2
 Documentos (Doc) = 2
 Livros (L) = 1
 Projetos de Treinamento (Pt) = 1
 Manuais (Man) = 1
 Relatórios (R) = 1
 Teses (Ts) = 1

TOTAL = 35

Artigos Periódicos (P) = 10
 Dissertação de Mestrado (D) = 8
 Projetos de Pesquisa (PP) = 2
 Relatório de Pesquisa (Pq) = 2
 Relatórios (R) = 2
 Monografias (Mo) = 1
 Documentos (Doc) = 1
 Livros (L) = 1

TOTAL = 27

Tipos de Publicação

(70 e 80)

Dissertação de Mestrado (D) = 28
 Artigos de Periódicos (P) = 16
 Relatórios de Pesquisa (Pq) = 4
 Relatórios (R) = 3
 Documentos (D) = 3
 Livros (L) = 2
 Projetos de Pesquisa (PP) = 2
 Monografias (Mo) = 1
 Teses de Doutorado (T) = 1
 Projetos de Treinamento (Pt) = 1
 Manuais (Man) = 1

TOTAL = 62

QUADRO XVII

RESUMOS SELECIONADOS APRESENTADOS POR GRUPOS TEMÁTICOS

GRUPO TEMÁTICO 4 - Perfil

Década / 70

Distribuição Nacional das Publicações

Década / 80

ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	ESTADO	ANO	INSTITUIÇÃO / ORGÃO PUBLICADOR	Nº RAE	
RIO DE JANEIRO (13)	1971	INEP	24	SÃO PAULO (12)	1983	PUC	259	
	1976	INEP	84		1981	Fund. Carlos Chagas	207	
	1972	PUC	29		1983	Fund. Carlos Chagas	257	
	1973	PUC	37		1981	Revista ANDE	215	
	1973	PUC	40		1982	Revista ANDE	230	
	1974	PUC	49		1982	Revista ANDE	237	
	1975	PUC	63		1985	CENAFOR	303	
	1977	PUC	100		1984	CENAFOR	285	
	1977	PUC	105		1986	CENAFOR	307	
	1979	PUC	170		1986	Cadernos de Pesquisa	309	
	1979	PUC	174		1982	Cadernos de Pesquisa	242	
	1977	UFRJ	98		1983	Cadernos de Pesquisa	277	
	1977	UFF	112					
SÃO PAULO (9)	1972	Cad. Cent. Esta. Rurnis e UR.	35	RIO DE JANEIRO (8)	1981	UFRJ	201	
	1976	USP	92		1983	UFRJ	253	
	1975	Cadernos de Pesquisa	78		1985	UFRJ	301	
	1979	Cadernos de Pesquisa	180		1984	UFRJ	283	
	1976	Não mencionada	80		1983	PUC	251	
	1976	Universidade de Taubaté	95		1983	PUC	254	
	1977	PUC	101		1984	PUC	289	
	1977	PUC	109		1984	CODECRI	288	
	1979	Cortez e Moraes	161					
BRASÍLIA-DF (5)	1973	MEC	39	BRASÍLIA-DF (3)	1980	M.E.C.	196	
	1973	Educação	45		1980	Educação Brasileira	199	
	1975	Educação	75		1983	Educação Brasileira	216	
	1979	Unb	164	CEARÁ (1)	1980	U.F.C.	198	
	1979	MEC	167					
RIO GRANDE DO SUL (5)	1970	UFSM	17					
	1976	SENAI	83					
	1976	Globo	91					
	1977	UFRGS	175					
	1979	UFP	176					
PARANÁ (1)	1971	Fund. Educ. Est. do Paraná	23					
PERNAMBUCO (1)	1974	Cadernos Região e Educação	56					
BAHIA (1)	1975	UFBA	68					

Destques

- Estados do Rio de Janeiro com 13 trabalhos, e São Paulo, com 9 trabalhos;
- PUC/RJ, com 9 trabalhos publicados;
- Universidade do RJ., responsáveis por 84% das publicações daquele estado, no grupo e na década;
- Universidades, responsáveis pela publicação de cerca de 57% dos trabalhos deste grupo temático na década;
- Segunda metade da década (1975 a 1979) - mais ou menos 67% dos trabalhos deste grupo temático na década.

Destques

- Estado de São Paulo, com 12 trabalhos apresentados, representando quase 47% do grupo no período.
- Estado do Rio de Janeiro, com 8 trabalhos, ou, quase 30% dos trabalhos do grupo no período.
- Universidade do Rio de Janeiro (PUC e UFRJ), responsáveis por 87% das publicações daquele Estado na década

(cont.)

Destques na Duas Décadas

- Estados do Rio de Janeiro e São Paulo com 21 trabalhos apresentados cada um;
- PUC - Rio de Janeiro, com 12 trabalhos;
- UFRJ - Rio de Janeiro, com 12 trabalhos;
- Universidade, com 34 trabalhos, o que representa mais de 54% do total dos trabalhos do grupo nas duas décadas.

QUADRO XVIII

GRUPO TEMÁTICO 4 - Perfil

Referências Bibliográficas

Décadas 70 e 80

R.A.E. n° 017 SOUZA, Maria Carmem de. (1970).	R.A.E. n° 095 JOSÉ, Raul Gebarar (1976).
R.A.E. n° 023 FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. (1971).	R.A.E. n° 098 PORTO, Maria Eugênia - 1977.
R.A.E. n° 024 INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais - 1971.	R.A.E. n° 100 FILL, Diva Campos - 1977.
R.A.E. n° 029 ANDRADE, Djalma Rodrigue de. (1972).	R.A.E. n° 101 BOULOS, Yara - 1977
R.A.E. n° 035 CALDEIRA, Eny et alii - 1972.	R.A.E. n° 105 GUIMARÃES, Maria Eloisa (1977).
R.A.E. n° 037 CORRÊA, Else Carvalho - 1973.	R.A.E. n° 109 FRANCO, Maria Laura P. - 1977.
R.A.E. n° 039 BRASIL Ministério da Educação e Cultura. (1978).	R.A.E. n° 112 BENVENUTI, Olívia Rosa - 1977.
R.A.E. n° 040 FRÓES, Lídice Leite (1973).	R.A.E. n° 161 SILVA, Ezequiel Theodora da - 1979.
R.A.E. n° 045 SCHMITZ, Francisco Egídio (1973).	R.A.E. n° 164 ROCHA, Fernando Floriano. (1979).
R.A.E. n° 049 FIGUEIREDO, Odineia Telles (1974).	R.A.E. n° 167 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - 1979.
R.A.E. n° 056 PERES, Janise Pinto e LIMA, Maria Nayde dos Santos - 1974.	R.A.E. n° 170 TELXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. 1979.
R.A.E. n° 063 SOUZA, Djanira Brasilino e. (1975).	R.A.E. n° 174 MARQUES, Ewaira. - 1979.
R.A.E. n° 068 ARAPIRACA, Mary de Andrade (1975).	R.A.E. n° 175 VARGAS, Aretê Saldanha - 1979.
R.A.E. n° 075 MOSQUEIRA, Juan José Morfio. (1975).	R.A.E. n° 176 Universidade Federal de Pelotas (1979).
R.A.E. n° 078 BARRETO, Elba Siqueira de Sá 1975.	R.A.E. n° 180 FRANCO, Maria Laura Puglisi B. (1979).
R.A.E. n° 080 BERNARDES, Nara Maria Guazzelli 1976.	R.A.E. n° 187 SANTOS, Rosa Maria G. de Los et alii. 1980.
R.A.E. n° 083 PUBLICAÇÃO: Porto Alegre, SENAI 1976.	R.A.E. n° 192 FELDENS, Maria das Graças Furtado - 1980.
R.A.E. n° 084 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - 1976.	R.A.E. n° 196 REUNIÃO CONJUNTA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO (1980).
R.A.E. n° 086 PESSANHA, Eurize Caldas - 1976.	R.A.E. n° 198 MACHADO, Moéha Picança - 1980.
R.A.E. n° 091 SPERB, Dailia C. (1976).	R.A.E. n° 199 CASTRO, Cêlia Lúcia Monteiro de. (1980).
R.A.E. n° 092 RODRIGUES, Claudio José Lopes - 1976.	R.A.E. n° 204 MARANDUBA, Raquel Goulart Barreto - 1981.
R.A.E. n° 207 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - 1981.	R.A.E. n° 272 CAMPOS, Maria Cristina S.S. (1983).

(cont)

R.A.E. n° 215 BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (1981).	R.A.E. n° 277 MELLO, Guiomar Nazo de et alii (1983).
R.A.E. n° 216 LORENZONI, Lucinda M. (1981).	R.A.E. n° 283 SOUZA, Elisa Augusta Rodrigues de. (1984).
R.A.E. n° 230 NORONHA, Olinda Maria. (1982).	R.A.E. n° 285 CENAFOR, Coordenadora de Pesquisa e Apoio Técnico (1984)
R.A.E. n° 237 SCHEIBE, Leda - 1982. R.A.E. n° 242 BRANDÃO, Zaira (1982).	R.A.E. n° 288 FARR, Regis - 1984. R.A.E. n° 289 LOFFREDI, Laís Esteves e BESSA, Nícia Maria. - 1984.
R.A.E. n° 251 ANGOTTI, Domingos (1983).	R.A.E. n° 301 ROCHA, Mari Souza - Aguiar da. 1985.
R.A.E. n° 253 PINHEIRO, Estela Rosa da Silva (1983).	R.A.E. n° 303 CENAFOR (1985).
R.A.E. n° 254 ALMEIDA, Eubea Senna de. (1983).	R.A.E. n° 307 MIDÉA, Vera Lucia Libaldi (1986).
R.A.E. n° 257 FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS - 1983.	R.A.E. n° 309 RAJCHE, Vânia Maria Moreira e KUDE, Vera Maria Moreira - 1986.
R.A.E. n° 259 ONÁINDIA Y LEQUERICA, Maria Alcina (1983).	

QUADRO XIX
RELAÇÃO NUMÉRICA DOS RAE SELECIONADOS PERTENCENTES A MAIS DE UM GRUPO TEMÁTICO.

Década 70				Década 80					
Formação Escolar ou Acadêmica		Treinamento	Formação do Educador	Perfil	Formação Escolar ou Acadêmica		Treinamento	Formação do Educador	Perfil
1º e 2º Graus	Pedagogia				1º e 2º Graus	Pedagogia			
						187			187
	111	111				196			196
	155	155				199			199
017				017		212		212	
023				023				215	215
029				029		216		216	216
039				039		217		217	
040				040		226		226	
		045		045				230	230
	049			049		242			242
	063			063		245		245	
064		064				248		248	
068				68		251			251
		075		075		253			253
			091	091		259			259
		095		095				272	272
	105			105		277			277
164				164		283			283
	170			170		285			285
		176		176		296		296	
	180			180			298	298	
254		254		254			303		303
287		287	287			307			307