



1290003324

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

 FE
TCC/UNICAMP Ar75p

Darleng Arten

**A PRÁXIS NA LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Campinas
2007

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Darleng Arten

**A PRÁXIS NA LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da UNICAMP para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia,
sob orientação do Professor Dr. René
José Trentin Silveira.

Campinas
2007

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	
V:	EX:
TOMBO:	3324
PROC.:	195107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22/11/07
Nº CPD:	418860

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ar75p

Arten, Darleng.

A práxis na legislação nacional para a formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental / Darleng Arten. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : René José Trentin Silveira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Praxis (Filosofia). 2. Formação de professores. 3. Educação infantil. 4. Legislação. I. Silveira, René, José Trentin. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-182-BFE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus filhos,
Lucas e Leonardo, crianças,
fonte de força e inspiração
para continuar.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

pelo amparo nos momentos de fraqueza.

À família,

pelas palavras certas na hora em que mais precisava.

Ao Professor Doutor René José Trentin Silveira, orientador,

pela paciência e sugestões tão necessárias.

Ao Professor Doutor César Aparecido Nunes
pelo aceite ao pedido para ser
o segundo leitor do texto.

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discutir qual a abordagem que a legislação nacional para a formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental tem da relação entre teoria e prática, compreendida como práxis, ou seja, unidade de categorias antagônicas em que a existência de ambas depende da relação mútua entre elas.

Parte-se do princípio de que a práxis pedagógica é uma atividade humana, real, concreta, social, consciente e que tem por objetivo a transformação da sociedade capitalista, sendo necessária a superação das contradições de classe.

Nessa perspectiva, o educador assume papel de organizador da tomada de consciência da classe dita dominada, posicionando-se como intelectual orgânico.

Para tanto, é necessária sólida formação política, visando proporcionar a esse profissional a compreensão da abrangência de sua atuação.

A legislação que regulamenta a formação dos professores, por estar a serviço de um projeto político maior, do tipo de sociedade que se quer empreender, determina que tipo de profissional deve ser formado, tendo implicações diretas, na atuação prática do mesmo.

SUMÁRIO

Introdução.....	1
Capítulo I	
O CONCEITO DE PRÁXIS	5
Breve Histórico.....	6
<i>A práxis no marxismo</i>.....	9
A dialética marxista: esclarecimento preliminar.....	9
A concepção marxista da práxis.....	15
Capítulo II	
A PRÁXIS EDUCATIVA	22
Algumas considerações sobre a educação escolar.....	23
O papel do professor.....	29
Capítulo III	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE RETOMADA HISTÓRICA.....	33
A Escola Normal.....	34
O curso de Pedagogia.....	41
Capítulo IV	
A PRÁXIS NA LEGISLAÇÃO NACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:	
LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia.....	45
Considerações Finais.....	52
Referências Bibliográficas.....	55

INTRODUÇÃO

Impulsionada por uma angústia pessoal sobre a abordagem da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, que sempre me pareceu uma relação dicotomizada, propus-me a analisar como essa relação é tratada na legislação nacional para a formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, partindo do princípio de que os currículos desses cursos são regulados pelas mesmas e que, portanto, a abordagem que fazem da referida relação deriva de como ela é concebida nessa legislação.

Apoiando-me numa concepção dialética do fenômeno educacional, considerando-o como unidade de contrários, em constante movimento e relacionado aos demais fenômenos humanos (por isso práticos, sociais), para que a análise acerca da legislação tenha mais consistência, primeiramente será realizada uma breve explanação sobre a elaboração do conceito de práxis, visto que o mesmo adquiriu diferentes conotações no decorrer da história da filosofia e foi constantemente reelaborado.

Numa concepção dialética, teoria e prática são compreendidas de maneira inter-relacionada, de modo que uma não pode existir sem a outra. São categorias contrárias que se complementam, sendo que o termo práxis sintetiza esta relação.

Segundo Vazquez (1977), a práxis é uma categoria central na obra de Karl Marx, sendo que o mesmo considera que a filosofia se limitou a interpretar o mundo, mantendo-se no plano das idéias, ao invés de tratar de transformá-lo. Por isso, segundo Marx, a filosofia é uma ciência prática, pois é capaz de promover transformações no mundo concreto. Através da “filosofia da práxis” é que o proletariado construiria uma consciência de classe, compreenderia a sociedade como contraditória e agiria para superar sua condição de classe dominada.

No segundo capítulo é realizada uma discussão sobre papel da Educação e do educador na sociedade capitalista, abordando esta questão numa perspectiva histórica, a fim de, com base no tipo de educação e de educador que se fazem necessários à essa sociedade, realizar as considerações sobre a práxis na legislação vigente, pois compreendo que tal legislação pretende formar educadores com determinadas características e que podem atuar tanto para a conservação quanto para a transformação da sociedade.

À Educação, considerada como práxis pedagógica, pois se dá numa sociedade real, concreta, pode-se conferir o objetivo de promover o homem, levando-o à superação de sua condição de dominado, sem que isso signifique elevá-lo à condição de dominante, e à tomada de consciência acerca das contradições existentes, visando à transformação social. Tal tomada de consciência não ocorre espontaneamente, exige árduo trabalho de conscientização, de elaboração de proposições que façam o homem do povo refletir sobre sua condição e superar o senso comum.

Ao educador cabe a função de organizar o processo educativo, como intelectual orgânico, como salienta Gramsci (1981, p. 139)). Partindo do senso comum, do conhecimento do povo ele (o educador) pode assumir diferentes posturas diante do trabalho educativo que desenvolve, configurando-se como narrador de conteúdos, limitando-se à reprodução do ideal dominante e manutenção de idéias esvaziadas de sentido crítico, ou engajar-se como construtor e organizador dos conhecimentos e de situações que propiciem aos educandos a possibilidade de compreender seu mundo e intervir nele.

No terceiro capítulo é realizado um breve levantamento sobre a história da formação de professores no Brasil, considerando essa compreensão histórica é necessária ao entendimento das atuais leis que regem a formação dos docentes. Assim sendo, baseando-me principalmente em Tanuri (2000) e Silva (2003), farei considerações sobre a implementação da Escola Normal e do Curso de Pedagogia, visando, sempre que possível, a referir-me à abordagem da relação entre teoria e prática nesses dois cursos.

O quarto capítulo é exclusivamente destinado à discussão da concepção da relação teoria e prática no seio das legislações que atualmente regulam os cursos de formação de professores, sendo elas a LDB nº. 9394, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2005. Abordando o conceito de práxis no interior dos referidos textos, tentarei discutir qual o tipo de profissional que se visa formar para atuação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, o sentido conservador ou transformador da práxis pedagógica que se espera desses profissionais.

Norteará este trabalho a concepção de práxis como categoria que afirma a contradição, em que a prática fundamenta e dá validade à teoria, num contínuo ciclo de ação-reflexão-ação.

CAPÍTULO I

O conceito de práxis

Há muito que a relação entre teoria e prática vem sendo discutida e o termo “*práxis*” sintetiza esta relação. De acordo com Gamboa, é possível apreender historicamente três maneiras de conceber tal teoria: idealista, pragmatista e dialética.

a) Concepção Idealista: a teoria é o referencial. Deve-se fazer com que a prática “*seja a aplicação dos princípios absolutos traçados pela teoria*” (Gamboa, 1995, p.13);

b) Concepção pragmatista: a prática é o ponto de referência. Para os pragmatistas, a teoria é formulada a partir de dados empíricos da ação humana.

c) Concepção dialética: teoria e prática são inseparáveis, uma tensiona a outra e a existência de uma ou outra depende de relações mútuas entre ambas. Segundo Vazquez (1977, p. 126), para Marx a *práxis* se concretiza na inter-relação entre filosofia e ação.

Para o presente texto, a questão será abordada numa perspectiva dialética e, para tal, será realizada uma breve e resumida explanação histórica sobre a construção do conceito de *práxis*, para que seja possível compreendê-lo como algo em devir e vinculado ao processo histórico de produção da

humanidade, bem como um esclarecimento semântico acerca da lógica dialética, que é o que direciona Marx em suas pesquisas.

Breve histórico

Na Antiguidade Grega as questões sobre teoria e prática adquiriram conotações diversas nos diferentes períodos.

No “Século de Péricles” (461 – 431 a.C.), após as reformas promovidas por Sólon e Clístenes que viabilizaram a implantação do regime democrático, estimulou-se o crescimento e enriquecimento dos artesãos, visto que as técnicas foram patrocinadas e criaram-se honrarias para os ofícios (Chauí, 2002 , p. 141).

Ainda segundo Chauí, foi em decorrência da aceitação das técnicas que Atenas tornou-se receptiva às artes (tragédia, poesia, escultura).

Com a democracia, há a humanização da técnica, pois se desfaz a crença de que tanto as artes como os ofícios foram presentes dos deuses aos homens. Todavia, o significado de técnica não pode se confundir com o que empregamos atualmente: *“A técnica (tékhne) é um saber prático obtido por experiência e realizado por habilidade; exige grande capacidade de observação, memória e senso de oportunidade (Chauí, 2002, p. 141)”*. É uma atividade humana regrada, caracterizada pela transformação da matéria em algo em que ela é capaz de se tornar, sendo designada pela palavra *poiésis*, pois o objetivo da técnica se materializa no objeto produzido sendo, portanto, exterior ao agente.

Outro aspecto importante da concepção de técnica nesse contexto é que ela não se caracteriza como uma forma de dominar a natureza, mas sim de utilizá-la em prol da humanidade (Chauí, 2002, p. 142).

Há ainda a distinção dos técnicos em duas categorias. Os primeiros são aqueles que possuem, concomitantemente à prática, um lado teórico bastante desenvolvido e passível de ser transmitido. São os *arkhitektón*, como os médicos, por exemplo. Já os *mechanopoiós* são aqueles que conhecem as regras do processo de fabricação, da capacidade dos instrumentos e são capazes de demonstrar racionalmente este conhecimento: são os inventores. O artesão é aquele que fabrica os utensílios de acordo com as regras ditadas pelas duas figuras acima citadas. Nota-se a dicotomização entre teoria e prática na função exercida pelo artesão.

Portanto, não é possível aceitar que a Antiguidade Grega repeliu tudo o que pudesse ter conotações práticas, idéia bastante difundida, principalmente quando se analisa a obra de Platão e Aristóteles.

Vazquez (1977, p. 17) afirma que as atividades práticas na Antiguidade Grega eram consideradas dignas apenas dos escravos, mas ele analisa somente períodos posteriores ao século de Péricles. Isso porque tais atividades eram reduzidas ao seu caráter prático-utilitário, sendo abordadas como se não provocassem nenhuma alteração no seu produtor ou não exigissem reflexão.

Segundo Vazquez, tanto para Platão quanto para Aristóteles o conhecimento intelectual é superior ao prático; todavia, para o segundo, conhecimento intelectual é mais abrangente, englobando sabedoria prática, artes, ciência, inteligência e sabedoria. Mas a sabedoria (*sophia*) é atividade

superior às demais, visto que é a virtude da auto-suficiência, pois o sábio não deseja nada que esteja fora de si para pensar ou agir.

Platão ensaiou considerar certa unidade entre teoria e prática, mas reduziu tal articulação à política. Esta seria a única atividade prática digna. Para ele, pensamento e ação devem formar uma unidade e, portanto, a política deve ser impregnada de teoria.

Com o advento da Renascença pode-se perceber uma maior valorização do trabalho prático, mas ele ainda é considerado inferior ao trabalho intelectual. Essa valorização deve-se à ascensão da burguesia, visto que *“o poder e o futuro dessa classe social estão ligados à transformação prático-material do mundo e ao progresso da ciência e da técnica, que estão condicionados, por sua vez, pela citada transformação”* (Vazquez, 1997, p. 25).

Segundo Vazquez, Giordano Bruno considera a contemplação como um símbolo de *status* elevado, concebendo o trabalho prático como forma de viabilizar esta contemplação.

No século XVIII, o trabalho humano atinge maior valorização. Para Bacon, é através da experiência que o homem amplia e fortalece seu poder sobre a natureza, todavia, de modo experimental-científico.

Descartes afirma que é pelo conhecimento que o homem se apropria da natureza, destacando a necessidade de a filosofia adquirir conotações práticas, garantindo ao homem o domínio da natureza. Há praticamente consenso entre os enciclopedistas de que é através do trabalho e da técnica que o homem exerce seu domínio sobre a natureza.

Nesse mesmo século, os economistas clássicos Smith e Ricardo atribuem ao trabalho humano o cerne da riqueza social e do valor, sendo que

tal concepção é um dos pontos de partida para a elaboração da filosofia da *práxis* ou materialismo histórico (Vazquez, 1977, p. 42).

Em Hegel, é através do trabalho humano que se eleva a consciência do trabalhador até a consciência da sua liberdade, e pela unidade entre teoria e prática que surge a luta contra a exploração.

À concepção marxista de *práxis*, fundada numa lógica dialética, será direcionada maior atenção de nossa parte, visando maior aprofundamento teórico para que mais adiante, nossas considerações sobre a relação teoria e prática na formação de professores possam ser consistentes e bem fundamentadas.

A práxis no marxismo

A relação teoria e prática é concebida de forma dialética em Marx, como categoria que supõe a contradição e o movimento.

De acordo com Gadotti (1995), Marx foi o primeiro pesquisador a se pautar pelo método dialético, mas ele só foi capaz de descrever tal método após a conclusão de seu trabalho, após ter a vivência prática dos caminhos que percorreu.

No presente texto, previamente à discussão do conceito de *práxis* em Marx, será realizada uma sucinta explanação acerca da lógica dialética, a fim de compreender-se melhor a abordagem do referido conceito no referencial teórico que subsidiará nossas considerações.

A dialética marxista: esclarecimento preliminar

Segundo Gadotti (1995) a dialética é um conceito que foi construído e sempre (re)elaborado de acordo com as variantes tempo e espaço, adquirindo diferentes significados, desde a Antiguidade Grega, perpassando as Idades Média e Moderna até os dias atuais. Todavia, para o presente texto, vamos discutir somente a abordagem marxista da dialética, pois este é o referencial teórico que nos guiará em nossas discussões acerca da concepção de práxis que rege a legislação nacional para a formação dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em Marx, tal categoria assume um *status* elevado, deixando de ser um método que leva à verdade, para se tornar a maneira de se conceber homem, a sociedade e a relação homem-mundo.

“A dialética concebe as coisas e os fenômenos não de maneira estática, mas no seu movimento de contínuos, na luta de seus contrários” (Gadotti, 1995, p. 101). Assim, da perspectiva dialética, pólos opostos como matéria e pensamento são constituintes de uma mesma natureza, impossíveis de dicotomizar.

“O essencial é que a análise dialética compreenda a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social” (Marx, 1979, p. 23 apud Gadotti, 1995, p. 100).

Marx procurava entender o processo de formação da sociedade capitalista como algo que está sendo construído constantemente, um processo que não se encerra. É pela atividade humana concreta, pelo trabalho que o homem produz a si mesmo e à sociedade, e isto não se desvincula dos processos histórico, econômico, psicológico e político da humanidade (Gadotti, 1995, p. 99).

Assim sendo, a dialética é o oposto da metafísica, pois considera os fenômenos numa “unidade de contrários” e em contínuo movimento, não estáticos. Os fatos são focalizados desde seu advento até seu envelhecimento em sua dinâmica, sempre considerados em sua relação com outros fatos, relação esta que é de influência ou determinação recíproca.

O materialismo histórico pressupõe que o mundo é uma realidade material concreta, constituído de natureza e sociedade, em que o homem está presente e tem o poder de transformá-lo, desde que o compreenda.

Engels se arriscou a definir algumas leis que seriam os pilares da dialética. Todavia, como afirma Gadotti (p. 103), sua proposta foi bastante criticada por conferir caráter estático à lógica dialética, caracterizada na forma de leis:

1. *“Lei da conversão da quantidade em qualidade e vice-versa”*: variações qualitativas podem ocorrer a partir de variações quantitativas;
2. *“Lei da unidade e da luta dos contrários”*: os fenômenos e a natureza estão em constante conflito.
3. *“Lei da negação da negação”*: de cada síntese surge uma antítese e nunca cessará o ciclo de questionamentos.

Gadotti (1995) ainda define alguns princípios da dialética, caracterizando-os como pressupostos filosóficos que podem ser aplicados a todas as ciências mas que não se configuram como leis científicas, estáticas.

1. *"Princípio da totalidade: tudo se relaciona"* (Gadotti, 1995, p. 103). Na natureza, objetos e fenômenos se inter-relacionam, constituindo uma totalidade concreta. Segundo Engels, não é possível isolar os fatos para estudá-los, visto que isso consistiria numa soma de fenômenos exteriores uns aos outros, privando-os de sentido e conteúdo.
2. *"Princípio do movimento: tudo se transforma"* (p. 104). A totalidade é um devir, sempre em processo de construção. Natureza e sociedade não podem ser consideradas como prontas, acabadas, ao passo que sempre há lutas internas, que impreterivelmente levarão à transformação.
3. *Princípio da mudança qualitativa*: ocorrem transformações qualitativas na realidade natural e social devido ao acúmulo de elementos quantitativos. As transformações não são meras repetições ou simplesmente somas de mudanças.
4. *"Princípio da contradição: unidade e luta entre contrários"* (p. 105). A contradição é a lei fundamental da dialética, ao passo que todas as coisas, em seu interior, possuem forças opostas, que tendem à unidade e à oposição, sendo estas forças que levam à transformação.

Tais princípios aplicam-se tanto à matéria quanto à sociedade humana.

A lógica dialética parte do princípio da contradição, buscando compreender o movimento que une e faz chocar os contraditórios num mesmo

fenômeno, enquanto a lógica formal — lógica da metafísica, como denominou Vieira Pinto (Gadotti, 1995, p. 107) — parte do princípio da não-contradição, da identidade que caracteriza os fenômenos como coisas iguais, estáticas e com limites muito bem demarcados.

Todavia, a dialética não exclui a lógica formal porque, mesmo sendo insuficiente para compreender os fenômenos em seu movimento, ela é capaz de classificá-los e distingui-los. Daí sua importância para a exposição de uma teoria, de um pensamento, de um raciocínio. A lógica formal não dá conta da explicação da realidade, mas é instrumento importante para a dialética.

O método dialético não vai em busca de verdades absolutas, se caracterizando como um guia para a compreensão de determinada realidade, sendo necessário considerar suas características próprias (contradições, movimentos, qualidades, transformações). Assume posição secundária em relação ao conteúdo e não substitui a pesquisa científica..

Gadotti, remetendo-se a Henri Lefèbvre, aponta algumas regras do método dialético, embora afirme que a tentativa de apresentação de tais regras pode configurar-se em simplificação do método.

No presente trabalho, para não correr o risco de simplificações ainda maiores, as “regras práticas” do método dialético serão transcritas tal como Gadotti as interpretou:

- “1. Dirigir-se à própria coisa. Por conseguinte, análise objetiva.*
- 2. Apreender o conjunto das conexões internas da coisa, de seus aspectos, o desenvolvimento e o movimento da coisa.*

3. *Apreender os aspectos e momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade de contrários.*
4. *Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, a tendência, o que tende a ser e o que tende a cair no nada.*
5. *Não esquecer de que tudo está ligado a tudo e que uma interação significativa, negligenciável porque não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial num outro momento ou sob um outro aspecto.*
6. *Não esquecer de captar as transições, as transições dos aspectos e contradições, passagens de uns nos outros, transições no devir.*
7. *Não esquecer de que o processo de aprofundamento do conhecimento — que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda — é infinito. Jamais estar satisfeito com o obtido.*
8. *Penetrar, portanto, mais fundo do que a simples coexistência observada, penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo, apreender conexões e o movimento.*
9. *Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, superar-se, modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo, retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas*

etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo ao seu ponto de partida, etc.” (1995, p. 113-4).

Em sua obra “Pedagogia da Práxis”, Gadotti discorre também sobre a concepção gramsciana da dialética, que a encara como um novo modo de pensar, que deve servir à formação do pensamento crítico e autocrítico, bem como ao questionamento da sociedade vigente. Por seu caráter contestador, a lógica dialética requer constantemente a avaliação da teoria e a crítica da prática.

Gadotti ainda aborda o fato de muitos marxistas não assumirem postura revolucionária justamente pelo fato de excluírem os aspectos social e educacional da obra de Marx, denominando-os marxistas acadêmicos. Nessa interpretação, o marxismo configura-se como um dogma, sem conotação revolucionária, ou mesmo dialética, visto que esta possui como características fundamentais a constante superação (reelaboração das sínteses), a abertura, o não-acabamento.

A dialética sustenta-se sobre a crítica e a autocrítica que lhe conferem seu caráter revolucionário, sua função de guia para a ação.

A partir deste momento, com clareza a respeito da lógica e método dialéticos, estaremos discutindo como a práxis é abordada na obra de Karl Marx para, a seguir, investigar as implicações deste conceito em nosso objeto de estudo que é a Formação de Professores.

A concepção marxista da práxis

Marx, considerado por Gramsci como fundador da "filosofia da práxis", concebe a relação entre teoria e prática como sendo tanto teórica quanto prática. É prática porque a teoria induz a atividade humana, em especial a revolucionária; é teórica porque é consciente. Partindo desse pressuposto é que se devem analisar as questões relacionadas ao conhecimento, à história da sociedade e até mesmo a própria realidade.

No marxismo, a práxis é concebida "*como atividade humana real, efetiva e transformadora*" (Vazquez, 1997, p. 131) visto que é através dela que o homem transforma o mundo natural e social, produzindo objetos e relações sociais, ou seja, relações de produção. Marx (1977) assinala na 11ª. Tese sobre Feuerbach - "*os filósofos não fizeram mais do que interpretar o mundo de diferentes maneiras; a questão, porém, é transformá-lo*" a necessidade de se refletir sobre a sociedade para que se possa atuar sobre ela para transformá-la. Admite que os filósofos se limitaram a interpretar o mundo, sendo que a filosofia deve assumir seu caráter prático e, numa relação dialética, buscar a compreensão da realidade a fim de adquirir subsídios para atuar sobre ela visando a sua transformação. Como salienta na Tese II:

"O problema de se ao pensamento humano corresponde uma verdade objetiva não é um problema da teoria, e sim um problema prático. É na prática que homem tem que demonstrar a verdade, isto é, a realidade e a força, o caráter terreno do seu pensamento. O debate sobre a realidade ou a irrealidade de um pensamento

isolado da prática é um problema puramente escolástico.” (1977).

Assim, a ação gera uma reflexão que, por sua vez, exige nova ação e consequentemente, mais reflexão-ação, e assim por diante.

A dialética, como categoria de supõe a unidade de contrários, concebe teoria e prática como inseparáveis. A existência de ambas depende da relação mútua (inter-relação) entre elas. Através da prática se comprovam os pressupostos teóricos, sendo os mesmos sinalizadores para a ação. O cerne do conhecimento está na prática e a ela retorna dialeticamente. A práxis se mostra como fonte de enriquecimento da teoria, permitindo superar suas limitações a partir do apontamento de novos caracteres e de possíveis soluções (Vazquéz, 1997, p. 215).

Segundo Vazquéz, quando se considera a prática como fundamento da teoria não se deve perder de vista que tal relação não é direta e imediata, visto que uma teoria pode “vir a ser” para satisfazer dificuldades ou resolver contradições de uma outra teoria ou, ainda, que somente inserida num contexto histórico e social “a teoria corresponde a necessidades práticas ou tem sua fonte na prática” (p. 234).

A práxis produtiva é concebida como atividade humana real, transformadora do mundo e através dela o homem humaniza a natureza gradualmente, de acordo com suas necessidades, e também humaniza a si próprio.

O trabalho humano *“atividade prática material pela qual o operário transforma a natureza e faz surgir um mundo de produtos”* (Vazquéz, 1997, p.

135) é a práxis original. A partir do momento em que há produção o homem passa a existir, transformando a natureza e se auto-produzindo. Todavia, concomitante à produção de objetos humanizados, a atividade produtiva cria produtos em que o homem/operário não se reconhece e que podem se voltar contra ele. Quando isso ocorre, essa atividade é uma prática alienada. Esta relação de não reconhecimento também está presente na relação do operário consigo mesmo, enquanto homem que não se reconhece na sua atividade e na relação com outros homens que participam do processo de produção, aqueles que não são operários mas que assumem papéis na produção (o capitalista, por exemplo). Portanto,

“a alienação não se verifica apenas entre sujeito e objeto, mas também como relação entre o operário e outros homens. Isto é, só há alienação entre seres humanos. O trabalho produz não só objetos nos quais o homem não se reconhece, como também um tipo peculiar de relações entre os homens, no qual estes se situam hostilmente em virtude de sua oposição no processo de produção” (Vazquez, 1997, p. 136).

A produção se caracteriza, então, como produção social, e também é meio de produção de relações sociais.

Segundo Vazquez, ao mesmo tempo em que o trabalho nega o homem, pois o aliena, também o afirma enquanto tal, visto que é o trabalho que o produz. O homem só é alienado porque é fruto de seu próprio trabalho, é um ser histórico que está se autoproduzindo, se humanizando e só é capaz disso porque objetiva suas forças genéricas quando em contato com outros homens.

Quando não há reconhecimento dessas forças por parte dele próprio é que se dá a alienação.

O homem, como ser histórico que é, precisa objetivar sua subjetividade para superar o estado de alienação, precisa tomar consciência de sua própria natureza, e isso só se tornará possível através do trabalho.

“Na medida em que o indivíduo não se reconhece em cada objeto, está alienado. É pela práxis que o homem se humaniza. Para humanizar-se não pode permanecer na subjetividade, precisa objetivar-se. A objetivação só pode ocorrer através da práxis. O trabalho humano é a práxis fundamental. Através dela o homem se faz presente como ser social, humaniza a natureza e humaniza-se, enquanto se eleva como ser consciente sobre sua própria natureza e sua cultura. A produção tem, por um lado, um conteúdo econômico, vinculado à produção de objetos úteis que satisfaçam às necessidades humanas e, por outro, um conteúdo filosófico vinculado à autoprodução e autocriação do homem” (Tuckmantel, 2001, p. 45).

É pelo trabalho que se caracteriza a essência humana, que só pode ser concebida nas relações de produção material (homem-natureza) e de produção social (homem-homem). É o caráter prático da essência humana que torna viáveis as atividades humanas, visto que

“(...) a natureza produtora, transformadora, do ser humano só se dá

socialmente e com diversas formas históricas. A historicidade do homem só se manifesta na medida em que ele é um ser que produz socialmente e que, com sua produção social, produz suas próprias relações sociais, ou seja, se faz a si mesmo. Em última análise, nada mais é do que a história da práxis do homem” (Vazquéz, 1997, p. 424).

Assim sendo, a natureza humana se firma na natureza social, prática e histórica do ser humano.

Em que a Educação se relaciona a tudo isso?

A educação é uma atividade prática humana, cujo objeto é o homem real, que vive em sociedade produzindo cultura, sendo esta concebida como “*a transformação que opera sobre o meio e os resultados desta transformação*” (Saviani, 2001, p.37). Portanto, quando vista de maneira dialética, a educação está em intrínseca relação com o contexto histórico, político, econômico e social do homem, não podendo ser isolada deles para ser estudada.

Em função da concepção que se tem da educação é que se traçam os objetivos da mesma (em se tratando da Educação Escolar) e, conseqüentemente, da formação que se pretende para os educadores que atuarão nas redes de ensino. O professor consciente de suas atribuições, com sólida formação política, capaz de posicionar-se criticamente perante a sociedade terá clareza do tipo de cidadão que pretende auxiliar a formar, buscando (ou não) torná-lo consciente de sua situação para que possa intervir na realidade, transformando-a. Assim, o papel da práxis pedagógica é trabalhar com valores do mundo material/real dos homens, levando-os à compreensão

da realidade, pois a educação se realiza em condições prévias à existência dos mesmos, já estabelecidas, mas que por seu caráter dialético (em constante movimento, contraditórias) podem ser transformadas pela ação dos próprios homens.

CAPÍTULO II

A PRÁXIS EDUCATIVA

O capítulo que se inicia tem por objetivo discutir o papel da educação e do professor na sociedade vigente e as diversas conotações que podem assumir, atuando para a reprodução ou transformação da sociedade, bem como aquilo que se considera necessário à prática educativa. Baseando o conceito de práxis numa abordagem marxista, visa-se preparar para a discussão dos elementos necessários à formação do professor para atuar conscientemente na realidade prática concreta.

O objetivo da Educação está intrinsecamente vinculado ao tipo de sociedade e cidadão que se pretende constituir. Tal objetivo, portanto, assume um caráter social, concreto e não utópico (no sentido de algo que não se pode realizar).

É pela práxis pedagógica que se dialoga com os indivíduos, elaborando proposições através das quais eles serão capazes de assumir uma posição frente à sociedade, produzindo conhecimentos úteis ao homem, ao passo que devem proporcionar a compreensão da realidade vivida pelos sujeitos do processo educativo. Dependendo do tipo de intervenção educativa que se promova, tal posição poderá ser de conservação ou de transformação social. A práxis educativa se configura como produção social, na medida em que cria relações humanas que, por estarem contextualizadas em sociedade, se caracterizam como relações sociais.



No decorrer deste capítulo, o conceito de práxis pedagógica será mais densamente abordado.

Os sujeitos dessa práxis são indivíduos reais, que vivem em sociedade e possuem crenças e valores que jamais devem ser desprezados, ou seja, possuem um capital cultural. É a partir dessa forma de compreender a realidade, que se constitui de formas de pensamento, hábitos e opiniões estruturadas de maneira não sistemática e utilizada diariamente pelos homens, ou seja, o senso comum (Luckesi, 2002, p. 36), que se alicerça o processo educativo, sendo a sua superação (do senso comum) o objetivo da práxis pedagógica. Esta atividade prática terá cumprido seu papel quando conseguir realizar a conscientização da população. Mas este processo não deve ser realizado de maneira mecânica e muito menos se caracterizar por uma violência simbólica, como nos dizem Bourdieu e Passeron (Saviani, 2001, p. 19), inculcando idéias previamente estabelecidas como corretas pela classe dominante, impondo e legitimando o arbítrio cultural e reproduzindo as desigualdades sociais.

Algumas considerações sobre a Educação Escolar

Considerando Educação num sentido amplo, pode-se dizer que ela ocorre o tempo todo, está presente em todas as sociedades e em várias instituições sociais, como a Família, a Igreja, etc., apresentando-se sob diferentes graus de sistematização, sendo seu objetivo preparar os indivíduos

para viver em sociedade de acordo com as exigências de determinado momento histórico.

Partimos do pressuposto de que Educação é um ato de promoção do homem, que deve prepará-lo para viver em sociedade e intervir na mesma, mas com o objetivo de transformá-la, superando o antagonismo entre dominantes e dominados; Utilizando as palavras de Saviani (1989),

“educar, isto é, promover o homem, significa libertá-lo da dominação de classe, vale dizer, superar a divisão da sociedade em classes antagônicas e atingir um estágio de sociedade regulada” (p. 51).

Por este ponto de vista, educar é um ato político, na medida em que forma indivíduos capazes de intervir de maneira prática na realidade. Toda prática educativa tem sua dimensão política, visto que está a serviço de algum objetivo, é uma prática intencional, não-neutra, que inculca valores e promove mudanças nos homens e mulheres, crianças, jovens ou adultos a quem se destina. Assim, é um ato político que se dá na e pela práxis.

A escola é, por excelência, a instituição onde ocorre a educação formal, caracterizada pelo seu alto grau de sistematização, burocratização e definição de papéis. Surgiu quando a questão do ensino-aprendizagem tornou-se um problema, apresentando a necessidade de se separar os momentos do ensinar e do aprender, e os papéis de quem ensina e quem aprende, o que não ocorria na educação nas tribos ou nas famílias.

O direito de acesso à educação escolar para todos deveria, de acordo com os princípios da gênese da instituição, configurar-se como um meio de

equalização social, reduzindo as desigualdades sociais. Todavia, não foi isso que se verificou durante o desenvolvimento dessa instituição.

Segundo alguns autores, a escola tem cumprido o papel de instrumento responsável pela reprodução da sociedade, caracterizando-se como instituição a favor da classe dominante, que é detentora dos meios de produção material e, conseqüentemente, cultural, apresentando-se como um poderoso instrumento de mistificação e manutenção do *status quo*, pela difusão da produção intelectual das elites. “A escola representa (...) uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista” (Marx e Engels, 1978, p. 36-7).

Vale lembrar que Saviani (2001) classifica as abordagens que dominaram a educação escolar em dois grandes grupos: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

O primeiro grupo não considera as ações da sociedade sobre a instituição escolar, aceitando a escola como instituição autônoma em relação à sociedade (p. 15), sendo concebida como uma arma para a equalização social. Compõem este grupo a pedagogia tradicional, o escolanovismo e a pedagogia tecnicista.

Já para o segundo grupo, o das teorias crítico-reprodutivistas, a educação caracteriza-se por uma relação de dependência da estrutura social, sendo, pois, reprodutora das relações antagônicas vigentes na sociedade nos diferentes períodos históricos. As teorias que fazem parte deste grupo são:

- Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica: a ação pedagógica caracteriza-se como uma ação arbitrária por inculcar valores e crenças das classes ou grupos dominantes em

detrimento da cultura dos grupos ou classes dominados (Saviani, 2001, p. 19 e 20). Seus principais representantes são Bourdieu e Passeron.

- Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) : segundo Althusser, a escola é o mais desenvolvido instrumento de reprodução das relações de exploração da sociedade capitalista, estando a serviço da perpetuação dos interesses da burguesia (Saviani, 2001, p. 21-24).
- Teoria da Escola Dualista: para Baudelot e Establet, a escola reproduz a divisão de classes existente na sociedade capitalista entre a burguesia e o proletariado. Dessa forma, contribui para a formação da mão-de-obra trabalhadora e para a inculcação da ideologia burguesa, objetivando impedir o desenvolvimento de uma ideologia do proletariado e sua luta revolucionária. Existem dois tipos de escola diferentes: um para a burguesia e outro ao proletariado, destinando saberes diferentes a cada uma dessas classes.(Saviani, 2001, p. 25-28).

Analisando historicamente os papéis que a escola assumiu, é possível concordar com tais autores. Todavia não podemos nos conformar com isso, visto que, se a escola é um instrumento tão poderoso de conservação e reprodução das relações de exploração da sociedade capitalista, por sua importância e abrangência é capaz de tornar-se um instrumento de transformação. Mesmo que não supere completamente sua função reprodutiva, é capaz de agir no sentido de formar indivíduos conscientes de sua situação e

preocupados com a transformação social. Isso porque é uma instituição (fenômeno) sujeita à contradições, não estática, e em interação com os demais fenômenos/instituições sociais. Os antagonismos que surgem no interior da instituição escolar fazem dela algo que pode cooperar tanto para a manutenção quanto para a transformação social, e não se pode dizer que, em algum momento, tal instituição estará inteiramente a favor de uma ou outra posição. Como fenômeno dialético, está em constante movimento e, mesmo que alcance certa unidade, esta será desestabilizada novamente, em virtude das contradições que nela se manifestam.

De acordo com Sanfelice (1986)

“a educação é mediação pelo mascaramento das reais relações sociais de exploração e dominação, podendo a Sala de Aula constituir-se, em decorrência do pedagógico, ali concretizado, num dos palcos privilegiados desta atividade (a incorporação da ideologia da classe dominante nas classes subalternas).

É possível e necessário, entretanto, considerar também o contrário (...) Sou obrigado a admitir, portanto, que no concreto do ato pedagógico da Sala de Aula, existe a possibilidade de uma educação mediação pelo desmascaramento” (p. 90).

Segundo Gramsci (1979) a função da escola é a sistematização do conhecimento para difundi-lo para a classe trabalhadora, mas não de maneira enciclopédica como propõe a escola burguesa. Critica a educação profissionalizante destinada às camadas mais baixas da população por não

privilegiar o que denomina educação “desinteressada” (humanista, formativa), que daria subsídios aos indivíduos das classes subalternas para romper com sua subordinação intelectual e ideológica, superando o senso comum. Segundo Luckesi (2002), *“o conhecimento que se transforma em consciência social é um instrumento básico na luta por transformação”* (p. 32); ou, ainda, de acordo com Vazquéz (1997, p. 213) *“o conhecimento verdadeiro é útil na medida em que com base nele, o homem pode transformar a realidade.”*

A superação do senso comum dar-se-ia a partir do momento em que a escola auxiliasse homens e mulheres a interpretar a herança histórica e cultural da humanidade para definir-se diante dela na práxis subjetiva e objetivamente.

O senso comum é o ponto de partida sobre o qual deve ser elaborada a nova concepção de mundo, uma vez que ele possui o núcleo do bom senso, que é sua parcela coerente e unitária. Assim sendo, a superação do senso comum se dará pela filosofia da práxis, pela conciliação da realidade e crítica da realidade ao pensamento concreto, elevando a consciência do proletariado a uma maior homogeneidade e coerência em suas reivindicações, visando a sua transformação. É nesse aspecto que justamente se encontra a função da educação e do professor. O processo educativo, enquanto a serviço da inculcação de um arbítrio cultural exterior aos indivíduos, aos quais se destina, promove a desumanização dos mesmos, visto que não se reconhecem naquilo que lhes está sendo transmitido. Para a superação de tal situação é necessária reflexão crítica vinculada à vida real desses indivíduos, uma vez que a libertação das classes oprimidas só ocorrerá na práxis (reflexão e ação dos homens sobre o mundo). Sem ela não se concretizará a superação da contradição opressor-oprimido.

O educador, ao refletir sobre a realidade, no diálogo com os educandos, considerando-os também como sujeitos do processo educativo e de um processo muito maior de transformação do mundo, é capaz de cumprir seu papel de mediador para a referida transformação.

O papel do professor

A figura do professor, por muito tempo, foi vinculada à responsabilidade de transmitir aos educandos o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, sem que tal conhecimento se relacionasse à vida concreta dos alunos ou à do próprio professor, caracterizando-se por uma ação vertical, em que aquele que sabe (o professor) se posiciona num patamar superior àquele que não sabe (o aluno) o qual, portanto, deve assimilar o que lhe é transmitido.

Não se pode negar à função do professor a característica de tornar acessível ao aluno a cultura em geral, para que, dessa forma, este último possa tomar consciência do processo histórico e compreender as relações vigentes na sociedade, adquirindo subsídios para nela intervir concretamente. Mas tal função não se limita à mera transmissão do conhecimento. Como sugere Paulo Freire, o educando não é uma conta bancária em que se fazem sucessivos depósitos para, no final de um determinado período, serem sacados por meio de uma avaliação. A atividade prática do professor não deve ignorar a realidade material concreta em que todos os integrantes do processo educativo estão inseridos, ou seja, a sua práxis.

A atividade educativa está vinculada a aspectos sócio-político-econômicos (Tuckmantel, 2002, p.47) e o professor não deve desconsiderar tal

fato em sua atuação profissional. A escola não é uma ilha instalada na sociedade. Ela é diretamente influenciada pelas políticas públicas, pela comunidade que a frequenta e ignorar tal fato, tentando assumir uma falsa neutralidade, ou é ingenuidade, causada pela falta de conhecimento, de compreensão da educação como ato político, ou é má fé.

Se o professor não reconhece tal característica da educação e não se reconhece no próprio trabalho, assumindo papel de mero transmissor do conhecimento, contribui para a continuidade da reprodução da sociedade, da divisão de classes, da alienação das classes menos favorecidas, tornando-se, ele próprio, alienado em relação ao seu trabalho (alienação homem-produto) e a seus próprios alunos (alienação entre seres humanos).

Tal alienação pode se dar pelo fato de o professor desconhecer os fundamentos teórico-metodológicos de sua prática profissional, de não ter clareza dos objetivos que visa a atingir, o que o leva a aderir a modismos, a práticas utilitaristas esvaziadas de conteúdo teórico, baseadas no senso comum, dicotomizando teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual.

“Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto de vista do “senso comum”, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. (...) A consciência ordinária se vê a si mesma em oposição à teoria, já que a intromissão desta no processo prático lhe parece perturbadora.(...) Por isso, o ponto de vista do “senso comum” é o do praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela” (Vazquéz, 1997, p. 210-11)

E, ainda, concordando com Tuckmantel,

“Esta atividade fragmentada, alienada e fetichizada promove uma ruptura tanto na consciência quanto na prática dos educadores, pois as idéias que guiam a sua prática pedagógica são estabelecidas pela ideologia dominante, não pela teoria educacional”. O educador sem consciência da finalidade da educação não é capaz de identificar o seu trabalho na sociedade e o significado social da educação (2002, p. 47).

O educador, pela importância e abrangência que sua atuação possui na sociedade moderna, escolarizada, pode assumir diferentes posturas diante do trabalho educativo que desenvolve, configurando-se como narrador de conteúdos ou engajando-se como construtor e organizador dos conhecimentos e de situações que propiciem aos educandos a possibilidade de compreender seu mundo e intervir nele, posicionando-se, assim, como intelectual orgânico, como sugere Gramsci (1979).

Para tanto, é necessário ao educador manter vínculo com as massas populares, com o senso comum, a fim de que a escola, como instrumento necessário para formar intelectuais de diversos níveis, cumpra seu papel, visando dar maior consciência e homogeneidade às massas a fim de que intervenham mais eficazmente nos campos político, econômico e social. Assim, o intelectual é capaz de sentir as angústias e anseios das massas e, conjugando sentimento e saber, pode empreender ações políticas em conexão com as mesmas. Dessa forma, *“sem criar a sua ação pedagógica, o educador*

nega-se, transforma-se em coisa, sua força de trabalho em mercadoria. A sua produção não o promove como ser humano, seu trabalho o aliena e não lhe permite fazer sua história” (Tuckmantel, 2002, p. 49)

A práxis educativa, como atividade criadora, consciente, política é capaz de promover mudanças sociais e de redefinir a si própria. Os educandos não são os únicos que “crescem” nesse movimento, mas também os educadores, que vão vivenciando o diálogo entre a teoria e a prática. Para tanto, a formação de uma consciência política sólida é de extrema necessidade para a categoria docente.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: BREVE RETOMADA HISTÓRICA

A pergunta que direciona este trabalho se refere à abordagem que a atual legislação para a formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dá à relação entre teoria e prática, sendo que serão analisadas a LDB e as recém aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Todavia, qual o caminho percorrido pela formação de professores até chegarmos à concepção presente na referida legislação?

Por considerarmos também a formação de professores como um devenir histórico, inserida numa lógica dialética, em constante movimento, relacionada a outros fenômenos e que apresenta contradições em seu interior, será realizada, primeiramente, uma breve retomada histórica, para melhor contextualizar a formação desses profissionais no Brasil.

Os jesuítas foram os primeiros professores oficiais, segundo o que consta na história da educação brasileira, sendo os únicos educadores reconhecidamente profissionais até a data de sua expulsão pelas reformas pombalinas, em 1759. Foram substituídos por professores leigos que ministravam aulas régias, sem qualquer conhecimento pedagógico.

Com a chegada da família real, em 1808, as aulas régias passaram a ser ministradas por professores formados aqui mesmo no Brasil, nas

Faculdades de Direito, Medicina e Engenharias. Mas era notável o favorecimento das classes dominantes, visto que apenas indivíduos a ela pertencentes conseguiam prosseguir em seus estudos.

Durante três séculos de colonização não se notou qualquer preocupação com a instrução primária. Somente após a proclamação da Independência (1822) e a promulgação da primeira Constituição, em 1823, é que são tomadas algumas tímidas atitudes visando ao estabelecimento de unidades escolares de primeiras letras.

A formação de professores no Brasil foi marcada por muitas reformas e insucessos, só obtendo algum êxito a partir de 1870, quando se consolidaram ideais liberais associados à educação, entre eles, o da obrigatoriedade da instrução primária e da liberdade de ensino, vinculando-se a difusão do ensino ao desenvolvimento econômico e social do país.

As instituições que dominaram a formação dos professores foram as Escolas Normais, recentemente extintas e que, na década de 1990, foram transferindo tal função a cursos superiores de Pedagogia ou cursos oferecidos em Institutos Superiores de Educação, denominados Normal Superior, habilitando os indivíduos a atuarem na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola Normal

No Brasil, as primeiras escolas normais foram criadas a partir de 1834, após a promulgação da reforma constitucional de 12 de agosto deste ano. Até

então, os mestres, para atuarem nas escolas de primeiras letras, eram formados nas escolas de ensino mútuo, instaladas no Império a partir de 1820.

Até esta data, os professores eram selecionados através de exames, mas, como afirma Tanuri (2000), não havia pessoal habilitado para exercer tais funções, o estado das escolas primárias, em geral, no Brasil era lamentável e não havia normas para a escolha dos mestres.

A primeira escola normal brasileira foi instalada na província do Rio de Janeiro, em Niterói, no ano de 1835, destinada à formação de profissionais para atuarem nas séries de instrução primária. Baseava-se no modelo europeu, configurando-se num instrumento do grupo conservador para manter sua hegemonia e impor seu projeto político, consolidando sua supremacia sobre as demais classes.

Chama a atenção, no currículo dessa instituição, a ausência de disciplinas de cunho pedagógico, visto que contemplavam a formação dos futuros professores apenas os seguintes conhecimentos: ler e escrever pelo método lancasteriano, as quatro operações e proporções, a língua nacional, elementos de geografia e princípios da moral cristã.

Tal modelo de escola não se limitou ao Rio de Janeiro, mas esteve presente em outras províncias que também instalaram escolas normais. Foi uma primeira tentativa de formação de pessoal habilitado à instrução nas escolas de educação primária, todavia suprimida em 1849. Em todas as províncias as escolas normais tiveram duração curta e repleta de tribulações, sendo comum sua criação e repentina extinção. Vários fatores contribuíram para este insucesso, dentre eles, a simplicidade da organização didática, o currículo insuficiente, a parca infra-estrutura, que levavam à reduzida

frequência e ao desinteresse pelas vagas, e a descontinuidade administrativa (Tanuri, 2000).

Somente em 1859 seria criada outra Escola Normal na Província do Rio de Janeiro, com a outorga da Lei Provincial 1127, em 4 de fevereiro daquele ano. Nesse caso, o curso seria de 3 anos, mas também não apresentaria em seu currículo nenhuma disciplina destinada a conhecimentos pedagógicos, específicos da área de educação. Pelo programa, percebe-se que o professor que se visava a formar deveria ser responsável pela transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade e de valores cristãos, mas não era necessário que compreendesse o processo educativo, fato que revela a dicotomia existente entre teoria e prática na formação deste profissional. Não interessa formar professores conscientes da função social de seu trabalho, da abrangência do mesmo, ou mesmo com conhecimentos relativos ao desenvolvimento infantil, pois a função do mesmo é simplesmente transmitir o conhecimento acumulado historicamente, como se este fosse exterior aos indivíduos e não produzido por eles.

De 1840 a 1885 foram criadas várias escolas normais em diferentes províncias: Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí, Alagoas, São Pedro do Rio Grande do Sul, Pará, Sergipe, Amazonas, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Maranhão, na Corte, Paraná, Santa Catarina, Ceará, Mato Grosso, Goiás e Paraíba, sendo que as que foram instaladas no Maranhão e na Corte eram escolas particulares, subvencionadas pelo governo e, as demais, públicas sob responsabilidade das Províncias, visto que o Governo Central se ocupava somente do Ensino Superior em todo o país e, na Capital

do império, era responsável por todos os graus de ensino (Tanuri, 2000, p. 64-5). Muitas delas foram extintas, assim como o ocorrido no Rio de Janeiro.

Segundo Tanuri (2000), os cursos oferecidos pelas primeiras escolas normais eram muito parecidos, caracterizando-se por baixa densidade teórica, sendo que os conteúdos eram nivelados de acordo com os estudos primários, com formação pedagógica restrita a uma disciplina intitulada Pedagogia ou Métodos de Ensino, cujo teor era altamente descritivo. Mesmo a infra-estrutura (prédio, equipamentos) deixava a desejar. Assim, muitas escolas foram extintas devido ao não preenchimento das vagas ou à descontinuidade administrativa, só tomando força a partir dos últimos anos imperiais.

Aliada à falta de organização e consistência da escola normal, contribuiu para o seu fracasso a falta de apreço pela carreira docente, visto que desde esta época o reconhecimento financeiro deste trabalho era muito baixo e ele não oferecia status social, o que explica o baixo interesse da população por esta carreira.

Com o insucesso da escola normal, muitos presidentes de Província optaram por adotar o método austríaco ou holandês para qualificação do pessoal docente, que consistia em colocar aprendizes junto com professores em exercício para prepará-los para a carreira docente. Todavia, tal prática não se conjugava a estudos da teoria educacional.

A partir de 1870, com a difusão de ideais liberais, há maior valorização da instrução, que passa a ser vista como importante fator para o desenvolvimento, tanto social quanto econômico da nação. Dessa forma, há maiores reclamações no sentido de requisitar a obrigatoriedade da instrução primária, liberdade de ensino, colaboração do Governo Central com as províncias no que

tange ao ensino primário e secundário. Conseqüentemente, cresce a demanda por escolas normais, sendo que de 1867 a 1883, há um salto quantitativo de 4 para 22 escolas normais, segundo senso realizado pelo Ministro do Império do período em questão.

O maior reconhecimento da escola normal, no que diz respeito à qualidade do ensino primário, é percebido quando se atenta às reformas e projetos, dentre eles, a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e os projetos de Almeida de Oliveira (1882), Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886), que transferiam ao Poder Central a responsabilidade por manter a referida escola nas províncias.

Há uma contínua reformulação do currículo das escolas normais, bem como um aumento do grau de exigência para ingresso nas mesmas e uma gradativa abertura de vagas às mulheres. Anteriormente, as vagas eram exclusivamente destinadas a indivíduos do sexo masculino. Todavia, tal abertura decorria do fato de que se pensava na mulher educadora como prolongamento das tarefas de mãe e também como solução para a escassa mão-de-obra na área, devido aos poucos recursos financeiros destinados, traduzidos em baixa remuneração, que não eram atrativos para homens. *“A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão”* (Tanuri, 2000, p. 67).

O enriquecimento dos currículos é notado pela maior densidade dos conteúdos propostos, não mais se limitando ao nível dos estudos primários, e essa introdução de disciplinas específicas de conhecimento pedagógico, como Pedagogia e Prática do Ensino Primário em geral; Prática do Ensino Intuitivo ou

Lição das Coisas. Mas ainda estão presentes diferenciações curriculares em decorrência do sexo do futuro docente.

É possível notar, nesse momento, certo avanço no que se refere à relação entre teoria e prática, pois há a preocupação em subsidiar o futuro professor com conhecimentos específicos de sua área de atuação. Todavia, a introdução de disciplinas específicas não significa que a “teoria” das mesmas estará em constante discussão com a prática educativa e nem que ações docentes incitarão reflexões no interior da mesma, direcionando uma nova ação.

No entanto, tal formação ainda não é capaz de dar conta do processo educativo como um todo, não habilitando o professor a desenvolver um trabalho, uma práxis educativa consciente, criadora, transformadora, visto que não garante que o mesmo tenha consciência política de sua atuação.

Com o advento da República e a promulgação da Constituição de 1891, o ensino primário e profissional, dentre eles o normal, ficaram a cargo de estados e municípios e, a partir de 1915, estabeleceram-se alguns critérios de seleção para provimento de cadeiras em escolas oficiais, relacionados à idoneidade moral dos candidatos e concursos.

Após a Primeira Guerra Mundial, houve algumas tentativas de unificar o ensino normal sob bases nacionais, mas isso não se concretizou e tal modalidade de ensino continuou sob responsabilidade dos estados.

A segunda década do século XX é marcada pela difusão dos ideais escolanovistas, visando a promover reformas no ensino brasileiro. É nessa mesma década que surge a figura do *político-educador*, que se torna teórico da educação brasileira, mas sem experiência concreta em sala de aula, o que

poderia comprometer sua compreensão do processo educativo, uma outra forma de dicotomia entre teoria e prática. Tais teóricos divulgavam ideais liberais e estavam mais a serviço dos grupos dominantes que da educação propriamente dita, em decorrência da necessidade de manutenção de seus cargos.

A partir de 1930, nota-se maior exigência dos estados para ingresso na escola normal e exclusão de seu currículo do conteúdo propedêutico, buscando maior qualidade de formação profissional. É ampliado o número de publicações em educação, contribuindo para a formação de uma consciência educacional mais crítica.

Nessa mesma década é incluída no currículo da Escola Normal do Distrito Federal, que fora transformada em Instituto de Educação, a disciplina de Prática de Ensino, visando à observação, experimentação e participação na rotina de Escolas Primária e Secundária e Jardim-de-infância. Pela primeira vez, percebe-se alguma preocupação com a conjugação da teoria educacional com a vivência prática, mesmo que em níveis não tão profundos, o que, obviamente, não significa que essa conjugação fosse entendida dialeticamente, como práxis.

Em 1939, surge o curso de Pedagogia, que será estudado com maior rigor mais a frente.

A partir da década de 1950, com os acordos MEC-USAID, desloca-se o eixo de preocupação da educação para a execução dos planejamentos, e o professor torna-se um executor, buscando se adequar às metodologias importadas, caracterizando a tendência tecnicista da educação.

A lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº. 4024/61) não trouxe mudanças significativas para o ensino normal, apenas fixando padrões de duração para os cursos. Já a lei aprovada em 1971 (nº. 5.692/71) provoca algumas alterações no sentido de contribuir para o aumento da quantidade de disciplinas de cunho técnico-pedagógico das escolas normais. A inclusão de disciplinas como Didática e Prática de Ensino se concretiza, todavia de modo dicotômico, pois a primeira se limita a oferecer a fundamentação necessária à prática para o que o aluno possa vivenciar, na segunda, os conhecimentos e técnicas adquiridos durante o curso.

Como alternativa ao modelo de Escola Normal vigente até o momento, em meados da década de 1980 o MEC lançou o projeto dos CEFAM's, nos quais o aluno estaria em estudos em período integral, dedicando-se em uma parte do período ao estudo teórico e em outra à observação e participação em instituições de educação primária. Nota-se uma nova maneira de conjugar teoria e prática, visando articular a vivência dos Estágios com o conteúdo teórico apresentado durante as aulas na instituição.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que estabelece que a formação de professores dar-se-á preferencialmente em Institutos Superiores de Educação, as escolas normais foram gradativamente extintas, visto que perderam o objetivo de ser.

O curso de pedagogia no Brasil

A história do curso de pedagogia no Brasil é marcada pela falta de identidade do profissional egresso e ausência de campo de atuação definido (Silva, 2003)..

O curso de pedagogia foi criado em 4 de abril de 1939, pela lei nº. 1190, sendo organizado pela Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, assumindo a função de formar bacharéis e licenciados para várias áreas da educação, incluindo o setor pedagógico. Foi firmado sob o esquema 3 + 1, sendo que para a formação de bacharéis ficou determinada a duração de 3 anos que, com a complementação de 1 ano de curso de Didática, formar-se-iam os licenciados. Todavia, para os egressos desse curso não havia um campo profissional delimitado (Silva, 2003, p. 13).

Com o Parecer CFE nº. 251/62 fica estabelecido que o curso de pedagogia seria responsável pela formação do técnico em educação e do professor do curso normal, sendo o primeiro bacharel e o segundo licenciado.

Rapidamente surgiram críticas à proposta e currículo do curso, considerado enciclopédico, teórico e insuficiente para a capacitação do profissional formado.

A partir do parecer CEF nº. 252/69, o curso de pedagogia passa a apresentar uma parte comum, destinada à formação de qualquer professor e uma parte diversificada, de acordo com cada habilitação específica. A parte comum seria composta pelas disciplinas de fundamentação teórica, como Sociologia, Filosofia, Psicologia e Didática. Já a parcela diversificada do curso destinar-se-ia à formação de professores para as escolas normais e orientadores, administradores, supervisores e inspetores de educação.

Ao diplomado em pedagogia também seria reservado o direito de lecionar em escolas primárias, desde que se cursassem disciplinas direcionadas a esse campo de atuação, como, por exemplo, Metodologia do Ensino de Primeiro Grau e Prática de Ensino na Escola de Primeiro Grau, com Estágio Supervisionado.

O estágio supervisionado seria também estabelecido como condição àquele que pretendesse se habilitar em orientação, supervisão e administração escolar, pela Resolução nº.2 de 1969.

A inserção de disciplinas como Prática de Ensino e Estágio Supervisionado não garante unidade entre teoria e prática na formação dos professores, visto que pelas grades de disciplinas propostas se nota demasiada valorização das metodologias, implicando em subordinação da, teoria à prática sendo que a primeira deve se ajustar à segunda.

Segundo Silva, a divisão do curso de pedagogia em habilitações fragmenta o profissional, não garantindo que o mesmo compreenda o processo educativo e a educação brasileira (2003, p. 43).

A partir da década de 80, o referido curso passou por várias remodelações, visando a adequar-se à formação do professor para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Todavia, com a atual Lei de Diretrizes e Bases (lei nº. 9.394/96) o futuro de tal curso fica incerto, uma vez que, de acordo com a mesma, a formação do professor de educação infantil e séries iniciais deve se realizar preferencialmente em Institutos Superiores de Educação, no denominado Curso Normal Superior.

Tal determinação pode prejudicar a formação do professor como professor-pesquisador, visto que o mesmo não estará vivenciando o espaço da universidade, que é o *locus* privilegiado de pesquisa, o que pode contribuir para a adoção de práticas utilitaristas, desvinculadas de conteúdo teórico.

Pelo exposto, é possível perceber o quanto a tradição de formação de professores no Brasil tem deixado a desejar no que concerne à formação política, à consciência de seu papel na práxis material concreta.

A dicotomia entre teoria e prática nos cursos e na legislação que os regulamentaram favorece a práticas alienadas, espontâneas. Os cursos devem possibilitar aos futuros professores a possibilidade de reconhecer o significado social e político de seu trabalho, da responsabilidade de formar indivíduos autônomos, capazes de compreender a sociedade em que estão inseridos e nela intervir conscientemente.

CAPÍTULO IV

A práxis na legislação nacional para formação de professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: LDB e Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia

A legislação vigente que regula os cursos de formação de professores e que será aqui considerada compreende a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96) e as recém aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2005). Seu estudo faz-se necessário devido ao fato de a escola ser um espaço que depende das normas estabelecidas e os professores que atuarão nessas instituições são, ou pelo menos deveriam ser, formados de acordo com os princípios determinados nessa legislação.

Segundo a LDB 9394/96, a formação dos docentes para atuar nas áreas de Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental pode ser realizada, como habilitação mínima, em nível médio, nas Escolas Normais. Todavia, tal formação pode ocorrer também em nível superior, nos denominados Cursos Normais Superiores ou nos cursos de Pedagogia, como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovadas em dezembro de 2005.

Em ambos os documentos é anunciada a necessidade de articulação entre teoria e prática para o trabalho educativo, sendo que o artigo 61 da LDB define como um dos fundamentos da formação de professores a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, caracterizando a formação continuada oferecida em várias redes de ensino.

As diretrizes curriculares apontam para a necessidade de o estudante de Pedagogia estar envolvido em estudos teórico-práticos, utilizando a investigação e a reflexão crítica como base do trabalho pedagógico, a fim de participar ativamente do desenvolvimento de propostas educacionais em instituições de ensino e da avaliação das mesmas, formando um ciclo de a Além disso, deve compreender a escola como organização complexa, responsável pela educação (promoção do homem) para a cidadania.

Assim, o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia compreende a ação docente como explicitado no artigo 2º, parágrafo primeiro:

“Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.”

Portanto, a ação educativa não pode ser concebida como desvinculada da práxis social concreta, sendo a vivência em sociedade seu ponto de partida e de chegada, embora proporcionando mudanças significativas nos indivíduos. A partir da educação, os mesmos devem adquirir subsídios para compreender o mundo em que vivem, reconhecer as contradições nele existentes, respeitar

diferenças étnico-raciais, construir conhecimentos, valores e se posicionar como sujeitos históricos.

Há várias outras passagens da Lei de Diretrizes e Bases que deixam clara a necessidade de articulação entre teoria e prática no processo educativo. Assim sendo, o parágrafo segundo do Artigo 1º., delibera que *“a educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”*, texto que se repete no inciso XI do Artigo 3, quando trata dos princípios do ensino.

O inciso VI do artigo 13 aborda especificamente o trabalho do professor como indivíduo responsável pela articulação do conhecimento com a vivência real dos alunos, definindo como incumbência do docente colaborar com atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Tais momentos podem se configurar como momentos de pesquisa para o professor, que terá a oportunidade de conhecer melhor sua clientela, em consonância com uma das disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 5º, que trata das aptidões do egresso do curso de Pedagogia, considerando uma delas a promoção e facilitação de relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade.

A LDB ainda considera a formação continuada dos professores em exercício em ambientes acadêmicos, tornando responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação a manutenção de cursos para profissionais da educação em diversos níveis bem como dos respectivos sistemas de ensino a necessidade de se reservar períodos incluídos na carga de horária de trabalho semanal para estudos, planejamento e avaliação. Dessa forma, se visa estimular os docentes à busca de conhecimento e crescimento profissional.

Os documentos consideram a necessidade de realizar Estágio Supervisionado de, no mínimo, 300 horas, sendo que os estudantes de Pedagogia deverão fazê-lo em instituições de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, *“de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências”* (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Art. 8º, inciso IV).

Ainda de acordo com o artigo 5º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, é de competência do egresso desse curso:

“I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; (...)

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;”(grifos meus).

Pela leitura dos dois incisos acima transcritos, é possível perceber que é propugnada a construção de uma sociedade mais justa, sendo que o professor, através da práxis educativa, é um dos agentes essenciais dessa construção. Mas em momento algum se menciona a sociedade capitalista, a divisão de classes como fato a ser superado. Todavia, para tal superação, o professor deve aderir a posturas investigativas, críticas, não se atendo a práticas utilitaristas ou aderindo a modismos em teorias educacionais.

É através do conhecimento da realidade de seus educandos que o professor será capaz de vislumbrar quais os objetivos a serem atingidos, quais necessidades da comunidade em que trabalha precisam ser satisfeitas. Isso não significa limitar o conhecimento dos indivíduos, pois para compreender as relações vigentes na comunidade da qual fazem parte é preciso desvendar relações estabelecidas em planos além dos quais vivenciam cotidianamente, mas sim trazer propostas significativas para os mesmos, que realmente terão sentido em sua formação como cidadãos e se compreenderem como sujeitos fazedores de história.

O educador necessita de sólida formação política para que possa compreender o todo social, superar o individualismo e atuar conscientemente na coordenação e direção da aprendizagem do educando e se auto-educar nesse processo.

A Educação não é um processo espontâneo. Necessita ser sistematizada para atingir seus objetivos. Também não é espontânea a tomada de consciência por parte do proletariado e, menos ainda, a transformação social. Por isso, cabe ao educador, como intelectual orgânico, auxiliar as classes oprimidas no desenvolvimento da consciência de sua opressão, ou mesmo de sua consciência de classe. Isso não significa que o educador esteja em um patamar superior ao proletariado porque se coloca como intelectual, pois, segundo Gramsci (1979), todos os homens são intelectuais, todas as atividades exigem certo nível de qualificação técnica. São as condições e as relações sociais em que cada atividade profissional se desenvolve é que lhe confere caráter predominantemente manual ou intelectual. Significa, sim, que o

professor deve ter clareza de sua função política na sociedade e não se esquivar dela.

Os cursos de formação de professores devem proporcionar condições a esses profissionais de adquirirem consciência da especificidade de sua ação, de sua condição de sujeitos de sua história, da práxis educativa e social de que participa, ajudando-o a superar o processo de alienação a que vêm sendo submetidos os educadores durante toda a história da formação de professores no Brasil. Somente com uma sólida consciência política de seu papel na sociedade é que o professor poderá adotar atitudes reflexivas acerca de seu trabalho, tendo consciência daquilo que pretende realizar. Segundo Arroyo (2000)

“a ação do professor e da professora é inseparável de sua subjetividade, de seus sentimentos, ideais e representações, da percepção e da consciência que tiver sobre os interesses que estão em jogo, sobre as estruturas, as múltiplas determinações do social e, especificamente, dependerão da consciência que tiver de sua ação educativa, do próprio campo da educação e da escola” (p. 204)

Seria ingenuidade pensar que atitudes isoladas seriam capazes transformar o mundo. Todavia, o professorado, enquanto classe que reconhece a função social de sua atividade, politicamente consciente, inclusive dos limites de sua atuação, se posicionando como grupo de intelectuais orgânicos, como diria Gramsci, é capaz de ajudar os educandos a reconhecer a posição que ocupam na sociedade e a não se conformarem com isso.

A prática educativa é uma atividade real, objetiva que, articulada à produção teórica em educação, pode vir a ser práxis educativa, que promove transformações tanto nos educandos quanto nos educadores e na própria teoria, que estará sempre se enriquecendo pela conjugação com a prática, visto que, pelo trabalho, o homem transforma sua própria natureza. Os educadores estão constantemente se educando.

Pela leitura dos textos, a legislação vigente visa maior articulação entre teoria e prática na formação dos professores do que aquilo que se observa na história da formação desse profissional no Brasil. Há, portanto, avanço considerável. Resta saber como tais disposições estão sendo interpretadas pelas coordenações dos cursos e se os objetivos propostos estão sendo atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações acima é possível inferir que a escola é uma instituição de extrema abrangência e importância na sociedade capitalista, podendo se configurar como um instrumento de conservação e legitimação da cultura da classe dominante e das desigualdades sociais, bem como poderosa arma para a transformação social. Todavia, tal transformação só pode ocorrer na e pela práxis, ou seja, não há transformação que ocorra somente no campo das idéias. Daí o caráter prático da educação.

O professor consciente de seu papel político na sociedade atuando como mediador, será capaz de proporcionar aos seus alunos uma compreensão crítica da realidade histórica em que vivem, bem como de suas contradições, auxiliando o homem do povo, das classes subalternas, a formular uma consciência de classe e se engajar na luta pela transformação social. Entretanto isso não se configurará como realidade se o próprio professor não estiver a favor desta luta.

A história da formação de professores no Brasil nos revela um profissional formado sobre bases políticas muito fracas, não consciente de suas formas de atuação na sociedade e do caráter político-social de seu trabalho, visto que os currículos dos cursos, por muito tempo, se limitaram aos conteúdos da escola primária e ao estudo de métodos e técnicas de ensino.

Ora, o método, a teoria, vai se constituindo, se elaborando em inter-relação com a prática, numa relação dialética em que uma tensiona a outra, em relações mútuas de determinação recíproca.

A atual legislação que regulamenta os cursos de formação de professores parece dar maior ênfase à necessidade de articulação entre teoria e prática, tanto durante a formação acadêmica quanto na formação em serviço do profissional da Educação.

Em contrapartida, em momento algum se fala em superação dos antagonismos da sociedade de classes pela práxis pedagógica, que, por sua própria essência, é dialógica, respeitadora do capital cultural dos sujeitos, sem, no entanto, deixar de atuar, concomitantemente, na superação do senso comum.

Nota-se que na legislação nacional não é intrínseca uma postura totalmente conservadora ou transformadora da Educação. E nem poderia ser diferente, justamente pela existência dos antagonismos inerentes a qualquer fenômeno humano, prático-social. Todavia, já se percebem grandes avanços no sentido de articular teoria e prática na formação dos professores, considerando a esses como sujeitos em diálogo com outros sujeitos da práxis educativa e não como meros transmissores de conteúdos.

A práxis educativa, como atividade dialógica, crítica, consciente é capaz de promover mudanças sociais, promovendo mudanças nos indivíduos, sujeitos do processo e em si própria. Educandos e educadores crescem nos momentos de troca de conhecimentos e de superação do senso comum e vão dialogando entre a teoria e a prática, uma ressignificando a outra. Para tanto, a formação de uma consciência política sólida é de extrema necessidade para a classe docente.

A abordagem da relação entre teoria e prática presente na legislação examinada na formação de professores apresentou significativos avanços no

reconhecimento da identidade desse profissional, abordando a necessidade do mesmo se perceber como sujeito do processo educativo não como detentor do saber, mas como sujeito cognoscente, que elabora conhecimento na relação com o outro.

Nota-se a ressignificação do papel social do professor como indivíduo que deve estar em contato direto com a comunidade com a qual trabalha, conhecendo suas necessidades e atuando como mediador da realidade e o educando. Todavia, a compreensão da abrangência social, real, concreta de sua atuação ainda é limitada. Diz-se muito de conhecer a realidade do educando, pesquisá-la, mas não de levar o educando a compreendê-la no sentido de transformá-la.

Para tanto, o professor precisa de uma sólida formação política que o leve à compreensão do processo educativo como algo que se dá na práxis e impossível de ocorrer fora dos limites da mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.
- BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação**. São Paulo, Brasiliense, 1995.
- CHAUÍ, Marilena S. **Introdução à história da Filosofia**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.
- GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Ed. Civilização Brasileira, 1979.
- LUCKESI, Cipriano C. e PASSOS, Elizete S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. São Paulo, Cortez, 2002.
- MARX, Karl e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Ed. Grijalbo, 1977. (1)
- MARX, Karl e ENGELS, F. **Crítica da Educação e do Ensino**, Lisboa, Moraes Editores, 1978.
- MARX, Karl e ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach** *In A Ideologia Alemã*. Ed. Grijalbo, 1977 (2)
- SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio A. In Revista Motivivência, Florianópolis, UFSC, Dezembro de 1995, p. 31 a 45.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- SAVIANI, Demerval. **Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Cortez, 1989.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, Autores Associados, 2001.
- SILVA, Carmem S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. Campinas, Autores Associados, 2003.

TANURI, Leonor M. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, Maio-Agosto 2000, nº. 14, p. 61 a 88.