CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

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

EPISTEMOLOGY OF PRAXIS IN TEACHER EDUCATION: CRITICAL EMANCIPATORY PERSPECTIVE

EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁXIS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA

Katia Curado Pinheiro Cordeiro da Silva[1]

RESUMO
O presente artigo tem como objetivo refletir sobre quais seriam as relações possíveis entre epistemologia, formação de professores e práxis emancipatório-crítica. A proposta está vinculada a um estudo bibliográfico que busca construir um corpo de conhecimentos teórico-práticos que contribua para uma proposta de formação de professores da Educação Básica. Sua referência é um problema de conhecimento que se refere à tessitura das relações sociais que se desenvolvem nos planos estrutural e conjuntural e nas práticas cotidianas do trabalho historicamente constituído. Neste sentido, propõe-se discutir o que se entende por Epistemologia e como esta pode contribuir com a formação de professores, bem como quais categorias são fundamentais no campo conceitual para a compreensão das mediações entre epistemologia da práxis e formação docente, a fim de possibilitar aproximações para uma perspectiva crítico-emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; Formação de professores; Práxis educativa.

ABSTRACT
This paper aims to reflect on what would be the possible relationships between epistemology, teacher education and critical emancipatory praxis. The proposal is linked to a bibliographic study that seeks to build a body of theoretical and practical knowledge that contributes to teacher training proposal of Basic Education. Its reference is a knowledge problem that refers to the contexture of social relationships that develop in the structural and cyclical plans and daily work practices historically constituted. In this sense it is proposed to discuss what is the meaning of Epistemology and how it can contribute to the training of teachers, as well as which categories are fundamental in the conceptual field for understanding the mediations between epistemology of practice and teacher training to enable approaches to an emancipatory critical perspective.

KEYWORDS: Epistemology. Teacher training. Educational praxis.

RESUMEN
El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cuáles serían las relaciones posibles entre epistemología, formación de profesores y praxis emancipatorio-crítica. La propuesta está vinculada a un estudio bibliográfico que busca construir un cuerpo de conocimientos teórico-prácticos que contribuya a una propuesta de formación de profesores de la Educación Básica. Su referencia es un problema de conocimiento que se refiere a la tesitura de las relaciones sociales que se desarrollan en los planos estructural y coyuntural y en las prácticas cotidianas del trabajo históricamente constituido. En este sentido, se propone discutir lo que se entiende por Epistemología y cómo ésta puede contribuir con la formación de profesores, así como qué categorías son fundamentales en el campo conceptual para la

[1] Universidade de Brasília

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

comprensión de las mediaciones entre epistemología de la praxis y formación docente, a fin de posibilitar acercamientos hacia una perspectiva crítico-emancipadora.

PALABRAS-CLAVE: Epistemología; Formación de profesores; Prácticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

Para se compreender a crítica que se faz às instituições que formam professores, de que estas "não ensinam os professores a ensinar", é preciso num primeiro momento ampliar a discussão e situar a formação de professores no contexto mais amplo da educação superior. A reflexão sobre o ensino em sala de aula não pode deixar de considerar a formação dos professores no Brasil, portanto, compreender as atuais políticas de formação de professores é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas. A formação em nível superior está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que parece aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos (LIMONTA e CURADO SILVA, 2013).

Desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista (CURADO SILVA, 2008), que preconiza que a formação docente deve-se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático (TARDIFF, 2002). A competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. A formação para o trabalho e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer. Estas, supostamente, permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Tratando-se especificamente da formação docente, assisti-se a uma reforma dos cursos de Licenciatura, vinculada às amplas reformas educacionais em curso, que trazem para o trabalho do professor as novas características do trabalho em geral apontadas acima. As mudanças que têm ocorrido nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neotecnicismo (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007; FREITAS, 1999; KUENZER, 1999). Assim, a formação na/para a prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, que ecoaram, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente é preconizada como um exercício prático, que deve ser baseado na experiência, na atividade prática, o que, aparentemente, é considerado o eixo da formação docente.

De acordo com Moraes (2003), nos cursos de Licenciatura o que se assiste é o "recuo da teoria". Para a autora, a falta de uma sólida formação teórica para que se possa compreender a realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelos e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, já que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. É neste sentido que aqui se defende a necessidade de uma epistemologia da práxis, melhor dizendo, de uma teoria do conhecimento que se referencia pela práxis como fonte e limite do conhecimento e, aqui, pelos professores como fundamento para o seu trabalho na escola.

Para fundamentar as relações entre epistemologia e formação de professores, tomou-se como pressuposto que esse profissional deve possuir em sua formação e em sua prática as dimensões: teórico-epistemológica, técnico-científica, política e estética (RIOS, 2008). Tais dimensões necessitam estar articuladas para possibilitar ao professor ser um sujeito histórico e autônomo que consiga atuar fundado no conceito de práxis revolucionária com vistas à emancipação humana. Quais as possibilidades?

2 CAMINHOS DO ESTUDO

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

A construção da pesquisa que discute a epistemologia da práxis não é algo novo. A busca e o desafio deste estudo são a construção de um conhecimento sobre o trabalho docente que subsidie a formação de professores da Educação Básica, de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis.

Como esclarece Minayo (2007), a pesquisa bibliográfica implica um método de análise, uma metodologia de pesquisa cuja principal técnica é a análise de obras que tratem do objeto de estudo e, a partir desta análise, a proposição de conhecimento novo. Portanto, é uma atividade científica básica que, por meio da indagação e (re)construção da realidade, da busca e análise minuciosa e crítica de fontes, alimenta a atividade do pesquisador e o a atualiza quanto à produção acadêmica sobre o objeto de seu interesse. Neste sentido, afirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema deste artigo contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória e bibliográfica, situando-os, especificamente, no campo da formação docente, enfocando a relação teoria e prática na perspectiva de sua teorização, com o propósito de se construir um referencial consistente. Espera-se, desta maneira, atingir os objetivos propostos anteriormente e contribuir com uma análise mais elaborada acerca da temática.

3 MEDIAÇÕES ENTRE EPISTEMOLOGIA, EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Epistemologia ou teoria do conhecimento é o ramo da Filosofia que estuda a origem e as possibilidades do conhecimento humano, buscando respostas para questões que, neste atual momento histórico, se colocam como importantes problemas para a educação escolar: O que é o conhecimento? Como é alcançado? O que é conhecimento válido? O que é possível conhecer? A epistemologia indaga sobre a "possibilidade do conhecimento", ou seja, se é possível ao ser humano alcançar um conhecimento, de

onde este vem e se (e por que) é verdadeiro (ABBAGNANO, 2012; CHAUÍ, 2010; GAMBOA, 2012).

A etimologia (parte da gramática que trata da história e da origem das palavras) da palavra epistemologia já fornece conhecimentos importantes que permitem compreendê-la: deriva de *episteme,* termo do antigo grego que significa "conhecimento" e *logos*, que significa "estudo". É, portanto, o "estudo do conhecimento", a análise de uma determinada teoria, o que permite responder àquelas questões iniciais (O que é conhecimento? Como se alcança o conhecimento? O que é possível conhecer? Que conhecimento pode ser considerado válido?).

Dessa forma, a preocupação que instigou a propor o estudo da formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis foi a (re)construção de uma outra epistemologia, ou seja, de questões e respostas sobre como o professor aprende e se constitui enquanto profissional nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento. Esta foi uma das possibilidades sugeridas logo no início destas reflexões e que, na medida em que a temática foi sendo desenvolvida, foi adquirindo significado como diretriz explicativa, pois a epistemologia é o estudo do conhecimento de suas possibilidades.

As proposições e provocações foram elaboradas para que se possa tomar posição frente às mudanças e reformas educacionais na formação de professor, a fim de possibilitar uma reflexão voltada à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos. O que se busca é apresentar possibilidades para um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação "desinteressada", para além das necessidades imediatas do mercado e, consequentemente, do tecnicismo-pragmático (GRAMSCI, 2000).

A epistemologia da práxis busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Os três princípios que se toma como eixo de análise sobre a formação de professores (CURADO SILVA, 2008) − trabalho, relação teoria e prática e emancipação − se interpenetram e são indissociáveis, sendo que compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico. Compreende-se a práxis como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis.

A importância da relação entre práxis e conhecimento é descrita por Vazquez (1968), apontando que:

> O objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal, não como mero objeto de contemplação, é conhecido pelo homem. O conhecimento é o conhecimento de um mundo criado pelo homem, isto é, inexistente fora da história, da sociedade e da indústria (VAZQUEZ, 1968, p. 152).

Marx, segundo Vazquez (1968), concebe o conhecimento em relação à atividade como conhecimento de objetos produzidos por uma atividade prática, da qual a atividade pensante, da consciência, não pode ser separada. A prática é o fundamento e o limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento. Para Marx, conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana. Fora essa fundamentação está a natureza exterior que ainda não é objeto da atividade prática e, enquanto assim permanecer, será uma coisa em si, exteriorizada ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana e, portanto, em objeto de conhecimento. Vazquez (1968) descreve que a práxis é o fundamento do mundo em que hoje vivemos e nos desenvolvemos, pois é precisamente por ser fundamento do mundo real que ela hoje existe e proporciona à ciência, ao conhecimento, não só a sua finalidade como seu objeto.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

A concepção de formação de professores necessita construir a indissociabilidade da teoria e a prática na práxis:

> atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com um caráter estritamente utilitário. A práxis contém as dimensões do conhecer (atividade teórica) e do transformar (atividade prática), ou seja, teoria e prática são indissociáveis: "[...] fora dela fica a atividade teórica que não se materializa [...] por outro lado não há práxis como atividade puramente material, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica (VAZQUEZ, 1968, p. 108).

Dessa forma, dada à natureza de seu trabalho, o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Constrói-se, assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

É importante pensar a formação na relação com o mundo do trabalho, não na lógica do capital para atender ao mercado, mas em um projeto emancipador no qual os trabalhos manual e intelectual façam parte do mesmo processo, ou seja, da educação como processo de emancipação humana. Destarte, o princípio educativo do trabalho assumiria lugar enquanto "proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas", conforme aponta Kuenzer (1999, p. 55). Pensar, portanto, uma formação de professores que seja, de fato, emancipadora.

O ensino caracteriza historicamente o trabalho do professor como função específica de ensinar conhecimentos, ou melhor, saber, fazer e aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007). Quando se defende que a especificidade do trabalho docente refere-se ao ensino, entende-se que ensinar não é apenas transmitir informações, mas proporcionar ao aluno o conteúdo cultural produzido pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer: a capacidade de estabelecer relações, de

construir sínteses e de refletir criticamente – o que Vygotsky (1996 e 1998) denomina de funções psicológicas superiores.

Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas conhecer os conteúdos e expô-los num determinado momento aos alunos, mas realizar a mediação pedagógica, o que exige do professor um amplo leque de conhecimentos: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas. No ato de ensinar, estas dimensões do ensino se materializam, permitindo ao educando apropriar-se e reelaborar o conhecimento junto com os outros educandos e com o professor. Além disso, ensinar tem como valores e objetivos finais: dar oportunidade para o outro apropriar-se do conhecimento produzido socialmente; desvelar as contradições da realidade e, então, fazer valer seus direitos e buscar a transformação social.

Ao construir a docência, tendo essa perspectiva do ensino como fundamento, é possível que o professor se reconheça em seu trabalho e encontre sentido no ato de ensinar, um fazer intencional, uma dialética construtiva em busca da libertação humana por meio de um conhecimento que eleve moral e intelectualmente o homem, levando-o do senso comum para a consciência filosófica (GRAMSCI, 2000).

Para isso, será necessário constituir um referencial que promova a ação revolucionária, segundo Duarte (2000), no qual os educadores se rebelem contra essas formas de alienação. Caso contrário, qualquer tentativa de realizar ações educativas humanizadoras não passará de voluntarismo ingênuo e correrá o sério risco de servir, sem saber nem desejar, para a legitimação de políticas educacionais alinhadas ao projeto político e econômico neoliberal e ao universo ideológico pós-moderno.

É preciso pensar a formação de professores como um processo que promova a humanização. Para Facci (2004, p. 250), "para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante da sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência". E, assim, como seres inacabados, podemos construir um mundo cada vez mais justo, solidário e humano. Esta ação, esta responsabilidade, este ato de conscientização passa pela ação

dos professores, pela escola e pela formação de professores, numa relação coletiva com os sujeitos da comunidade educativa.

O professor exige produção, construção, crítica e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam a inserção dos educandos no cenário complexo do mundo contemporâneo. A prática pedagógica, portanto, não se configura na transmissão e aceitação do conhecimento como produto pronto e acabado, mas na compreensão do processo de produção do saber e na busca de diferentes possibilidades para iniciar os estudantes, de modo rigoroso e crítico, no universo da cultura.

A formação e o trabalho dos professores não alcançarão esses objetivos se não forem tomados como projetos políticos de toda a sociedade, pois, como mostra a perspectiva gramsciana, aquilo que cada indivíduo pode modificar com suas próprias forças parece ser pouco. O coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações. Um projeto político de tal magnitude certamente conduzirá às mudanças estruturais tão necessárias no atual momento histórico. A elevação moral e intelectual do povo dará conteúdo e ânimo para se concretizar uma existência melhor para todos e cada um.

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético. Essa compreensão se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia.

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência desta como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria. Todavia, esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Mas qual práxis? Segundo Vazquez (1968), a práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, sua lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar. É justamente esta última, a práxis reflexiva, que mais se aproxima do entendimento deste estudo em se tratando do campo da formação de professores, dentro da realidade que se apresenta atualmente nas reformulações das políticas educacionais brasileiras e nas práticas pedagógicas dos educadores, como fundamento para a transformação social que se espera entre as inúmeras finalidades da educação.

O que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas.

Há um excesso de discursos que esvazia e vulgariza o trabalho docente, como os mitos do sacerdócio ou da natural feminilidade, por exemplo, que parecem grassar insistentemente tanto no senso comum quanto nas instituições formadoras. A reestruturação produtiva engendrada nas últimas décadas provocaram mudanças na organização do trabalho e na produção e distribuição do conhecimento. Tais mudanças suscitam crescentes exigências quanto às qualificações profissionais, que se traduzem em novas necessidades relativas à educação, em especial à educação dos trabalhadores. Consequentemente, repensar a formação de professores constitui-se parte fundamental deste processo, uma vez que estes possibilitam a reestruturação produtiva ao formar os novos trabalhadores. Surge, então, a necessidade de se reformular os cursos de formação de professores para que estes deem conta desta tarefa e, assim, o debate sobre um novo paradigma de conhecimento e novos modelos de formação ganha destaque nas políticas, propostas e nos projetos.

Os novos paradigmas que surgem no final do século XX e início do século XXI nas dimensões econômica, política, social e, consequentemente, na educação levam a

perceber que, à medida que ascendem o neoliberalismo e a perspectiva pós-moderna de ciência, novas habilidades e competências são exigidas dos trabalhadores. Assim, para a formação de professores, coloca-se em curso a construção de uma nova Pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Nesse processo, a ênfase desloca-se da dimensão técnica e recai sobre a dimensão prática do trabalho docente. Questiona-se a formação demasiado teórica e tecnicista dos cursos de Licenciatura, afirmando-se que o futuro professor deverá entrar em contato real com a escola desde o início do curso, desenvolvendo, o quanto antes, habilidades cognitivas e práticas que lhe permitam dar conta da complexidade social e das demandas educativas contemporâneas.

As reformas propostas para os cursos de Licenciatura indicam que a necessária articulação entre teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico. Como eixo dos cursos de formação de professores, a teoria é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais – na formação do professor a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância.

Denomina-se "epistemologia da prática" o conjunto de teorias que permitiram a constituição desse novo modelo de formação, que pode ser considerado uma tendência que vem se tornando hegemônica. A epistemologia da prática tem como principais autores Carr e Kemmis (1988), Stenhouse (1998), Elliot (1990), Schön (2000) e Zeichner (1993). Nesta concepção, a escola, e não a universidade, seria o *locus* ideal de formação: estar na/em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação.

O estudo de Silva (2008), que analisa a epistemologia da prática e o papel da pesquisa para os professores da educação básica na relação teoria e prática, aponta que a imersão na prática não é suficiente para construir o fazer pedagógico. É preciso compreender a realidade e as práticas que ali se realizam, o que só é possível por meio da mediação teórica que pode dotar de significados e de conteúdos interpretativos. Caso contrário, o fazer prático e cotidiano será a reprodução do que já está posto, a busca de técnicas e fórmulas que possam ser aplicadas em diferentes situações de ensino.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Nesse entendimento, o modelo da racionalidade prática, cuja gênese teórica é a epistemologia da prática, acaba por afirmar uma concepção neotecnicista de formação, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos do trabalho docente, notadamente no domínio dos conteúdos da Educação Básica e na resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar. Deste modo, parece que esta perspectiva corre o risco de dar aos cursos de formação um caráter meramente instrumental.

Esses e outros mitos, como o construtivismo, as competências, a crise de valores das famílias, a falta de disciplina dos alunos etc., revestem-se do caráter ideológico tão caro aos que pretendem manter as atuais relações de produção. A complexidade da ação educativa necessariamente a torna uma práxis social e, portanto, o trabalho docente não pode ser pensado sem que se considerem as relações de produção nas quais ele se insere.

Portanto, a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática, a práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor. Este, por sua vez, consequentemente deve possibilitar a mesma relação com os sujeitos estudantes, ou seja, a ação educativa intencional e sistemática objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta.

4 ALGUNS APONTAMENTOS: PERSPECTIVA CRÍTICO-EMANCIPADORA

Quando se procura construir elementos que subsidiem a epistemologia da práxis, toma-se o professor como um sujeito histórico-social. Este, como trabalhador da educação, necessita ter elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder desde o espaço da escola até o contexto mais amplo, a fim de interferir na realidade.

Para esse movimento, faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a

capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização desta proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. Neste, o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz. Essa dialética de integrar sujeito e ação prática amplia os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes. A práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana e, portanto, possibilidade da emancipação. Realce-se, portanto, que a epistemologia da práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las, pois a dialética do próprio movimento transforma o futuro, e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo: sua característica finalista, conforme Vazquez (1968), a construção do oposto ao ser dado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**: la investigacion-acciónen la formación del professorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender**": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2000.

ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación.** Madri: Morata, 1990.

FACCI, M. G. D.. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo críticocomparativo da Teoria do Professor Reflexivo, do Construtivismo e da Psicologia Vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes, (1999). A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade,** nº 68, número especial sobre formação de profissionais da educação: políticas e tendências, Campinas: Unicamp, v. 20, n. 68, p.17-44, dez./1999.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FREITAS, Luiz Carlos de É necessário radicalizar: curvando a vara em outra direção. **Revista PucViva**, nº 13, São Paulo: São Paulo, v. 4, n. 13, p. 7-10, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas:Unicamp, v. 23, n. 80, p.299-325, 2002. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000015.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**. Método e epistemologias. 2. ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização

Brasileira, 1995.

_____. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. (v. 2).

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e Sociedade.** [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.163-183. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta C. P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.). **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações: América: Kelps, 2013.

MARX, K. **O Capital**:crítica da Economia política. São Paulo: Abril Cultural. 1984.

MASCARENHAS, A. C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**.

Goiânia: Alternativa, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social.** 27. ed. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar** – por uma docência da melhor qualidade. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** , Rio de Janeiro: Anped, v. 12, n. 34, 94-103 p., jan./abr.2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas:

Autores Associados, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidade, entraves e possibilidades. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

STENHOUSE, L**. La investigación como base de la enseñanza.** Madrid: Morata, 1998.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____.**Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa:

Educa, 1993.