

Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

**Kátia Augusta Curado Pinheiro
Cordeiro da Silva**

Universidade de Brasília

Email: katiacurado@unb.br

 <https://orcid.org/0000-0002-9808-4577>

Resumo

Partindo de reflexões que estudam os paradigmas da racionalidade teórica, racionalidade técnica, epistemologia da prática na formação de professores, discute-se no presente artigo pressupostos epistemológicos que podem contribuir para reelaborar perspectivas no processo da formação docente. Tendo como problema de referência conceitual, a partir da epistemologia da práxis, busca-se explicitar uma proposta para a formação de professores, referenciada em quatro teses: i) organizar a formação de professores a partir da epistemologia da práxis; ii) aliar a formação de professores ao debate político da educação: a crítica social; iii) o trabalho docente constitui o ser profissional; iv) referenciar na Base Comum Nacional que compreende os sentidos epistemológico, político e profissional da formação de professores. O estudo foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica sobre a formação de professores e, também, como resultado de diferentes trabalhos empíricos que contribuíram com a construção da perspectiva crítica emancipadora. Considera-se que o professor necessita, pela natureza do seu trabalho, vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível que impõe, portanto, duas atividades de prática e teoria, a fim de construir o sentido da práxis como ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que fortalece o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação.

Palavras-chave: Formação de professores. Epistemologia da práxis. Perspectiva crítica emancipadora.

Recebido em: 29/08/2016
Aprovado em: 02/04/2017

<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>



Abstract**Epistemology of Praxis in Teacher Education: a critical emancipatory perspective**

Based on reflections that study the paradigms of theoretical rationality, technical rationality and the epistemology of practice in teacher education, this article discusses epistemological presumptions that can contribute to re-elaborating perspectives about teacher education. With a conceptual reference based on epistemology of praxis, the paper presents a proposal for teacher education, based on four elements: i) organizing teacher education based on the epistemology of praxis; ii) relating teacher education to debates about education policy; iii) recognizing that the work of teaching shapes the professional being; iv) using the National Common Base Curriculum as a reference that comprehends the epistemological, political and professional meanings of teacher education. The study used bibliographic research for theoretical support about teacher education and various empirical studies (CURADO SILVA, 2008, 2014 and ROCHA, 2015), which contribute to the construction of a critical emancipatory perspective. It found that because of the nature of their work, teachers need a high level education of a scientific, artistic, ethical and technical nature. This requires both practical and theoretical activities to be able to construct the meaning of praxis as a transformative action sustained by an understanding of reality and reflection, which strengthens the historic meaning of educational action to support emancipation.

Keywords:

Teachers education.
Epistemology of praxis.
Emancipatory critical perspective.

Resumen**Epistemología de la práxis en la formación de profesores: perspectiva crítica emancipadora**

A partir de la reflexión que estudian los paradigmas de la racionalidad teórica, la racionalidad técnica, la epistemología de la práctica en la formación docente, se discuten en este artículo presupuestos epistemológicos que pueden contribuir a la reorientación de las perspectivas del proceso de constitución del ser profesor. A partir de la epistemología de la praxis se pretende explicar la propuesta en cuatro tesis: i) la vinculación de la formación de docentes con el debate socio-político sobre la educación; ii) el trabajo docente constituye el ser profesional; iii) reconstruir el principio de una base común nacional en la formación del profesorado y, iv) organizar la formación de los profesores a partir de la epistemología de la praxis. El objetivo de esta reflexión es contribuir a una mejor comprensión de la formación con el fin de hacer frente a los desafíos actuales que tiene la enseñanza orientada a la emancipación humana. El estudio fue realizado a partir de una investigación bibliográfica que fundamenta el marco teórico sobre la formación del profesorado y también de resultados de diferentes estudios empíricos que han contribuido a la construcción de la perspectiva crítica emancipadora. Se considera que el maestro necesita, por la naturaleza de su trabajo, una materialización de una formación en el nivel científico, artístico, ético y de alta técnica que requiere por lo tanto actividades prácticas y teórica con el fin de construir el sentido de la praxis como acción transformadora sostenida por el conocimiento de la realidad y la reflexión, lo que refuerza el sentido histórico de la acción educativa en favor de la emancipación.

Palabras clave:

Formación del profesorado.
Epistemología de la praxis.
Perspectiva crítica emancipadora.

Introdução

O objetivo principal deste artigo é definir uma direção para a formação de professores – inicial e continuada – com base nos pressupostos de uma educação crítica emancipadora, em que se entende a realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória. Portanto, nenhuma proposta é neutra e inteiramente de qualidade, nem se conforma com aspectos apenas positivos ou negativos. Sabe-se que existem as realidades e não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagônicos. Assim sendo, o que se busca é marcar pressupostos para delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora.

Para compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição no qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearão, ou seja, pensar a epistemologia que podem originar um movimento de elaboração das formas teóricas e práticas, aqui, portanto, na atividade da práxis. Para isso, trabalharemos com algumas teses como proposição que discutimos e defendemos por serem fundantes de um projeto de formação de professores na perspectiva crítica emancipadora¹.

Pressupostos para a formação de professores na perspectiva crítica emancipadora

Trabalhar com conceito de formação crítica emancipadora se refere desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real. Ou seja, requer uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca da liberdade humana (MARX, 2010). Por emancipação agregam-se todas as expectativas possíveis à humanidade, desde o livre acesso a todos os bens produzidos pela humanidade até uma relação subjetiva autônoma e consciente com o mundo. Assim, a emancipação humana, por ser total e radical, só pode efetivar-se, assim, quando para todos, sem exceção.

Entendemos a educação escolar como um meio de luta (transitório) para o sujeito na busca da emancipação humana, que envolve para o seu alcance efetivo a revolução social. Para tanto, utilizamos o conceito de bloco histórico (GRAMSCI, 1981), a articulação interna de uma situação histórica precisa, que representa a relação orgânica e dialética da estrutura – conjunto das relações materiais – e superestrutura – conjunto das relações ideológico-culturais. Tal compreensão da articulação estrutura e superestrutura nos permite compreender que é preciso chegar a um processo de teoria e prática para ação libertária da opressão, a

construção de uma cultura revolucionária e a reforma intelectual e moral para as novas exigências de luta, que exige formação crítica e luta coletiva.

A apreensão teórico-prática do bloco histórico possibilita a criação de uma concepção revolucionária da sociedade, dando à mesma uma epistemologia sistemática e hegemônica, práxis revolucionária, para compreensão da totalidade do real, visando, essencialmente, uma grande revolução no sentido da emancipação humana.

A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto. Esse movimento corrobora um pensamento que fundamenta uma educação para a emancipação, reconhecendo a possibilidade da construção da autonomia de um sujeito racional, que tem conhecimento e liberdade e que, coletivamente, pode romper com a estrutura social opressora e construir uma sociedade emancipada por lutas coletivas sociais.

Na medida em que se assume uma proposta emancipatória, essa visão de emancipação humana, acima exposta, poderá servir de base para a formação de professores. A relação entre educação e emancipação tem levado a formação de professores para diferentes projetos, ora a perspectiva de que a formação poderia e deveria realizar uma emancipação de forma direta, cabendo descobrir uma *técnica* ou o *saber docente* que funcionasse nesse sentido; ora não haveria nada que a formação docente pudesse contribuir com a emancipação, visto que a educação seria um campo da alienação social.

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 dessa proposta, argumenta-se 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.

Em síntese, entende-se 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 carrega a essencialidade do ato educativo: sua característica finalista, conforme Vazquez (1968), a construção do oposto ao ser dado.

Defendemos, assim, uma formação que não pode se desvincular da atividade e que deve contemplar todas as suas dimensões cognitiva, ética, estética, afetiva e política, na qual o professor tenha um papel ativo desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática.

Estamos denominando de perspectiva o modo como se analisa determinada situação ou objeto, ou seja, a maneira que estamos sistematizando a formação de professores tendo como referência de totalidade a epistemologia da práxis. A adjetivação de crítico emancipadora se refere ao ato do formar e fazer a docência que se pauta pela análise do real, a partir de sua compreensão, libertação e transformação. Encontramos esse adjetivo nas duas formas: “emancipadora” ou “emancipatória”. A primeira refere-se à ação, à educação, ao processo, à práxis, à prática; já “emancipatória”, relaciona-se mais à concepção, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção, à perspectiva.

Por isso, uma perspectiva emancipadora (na ação de) da formação de professores, ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente a realidade, fundada na ética, e respeitando a dignidade e a autonomia dos sujeitos, envolve a estratégica do professor como intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade.

Em relação ao projeto de formação de professores que se pretende crítica emancipadora, é necessário compreender os projetos de sociedade que estão em disputa ou, ao menos, tentar analisar o nível de permeabilidade ou de sensibilidade às questões sociais e humanas. Nesse sentido, apontamos quatro teses que podem contribuir para uma formação nessa perspectiva.

Organizar a formação de professores a partir da epistemologia da práxis

Defendemos a posição teórica de que a práxis é uma categoria fundamental que explica uma teoria do conhecimento e, portanto, pode oferecer elementos para a compreensão

e proposição da formação do professor. Isso porque a concepção de práxis no processo de produção do conhecimento rompe tanto com a perspectiva idealista (os objetos são criados pela consciência) quanto fenomenológica (o conhecimento como reflexo dos objetos do mundo exterior no espírito humano). A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente 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 humana.

Mas, qual práxis? Segundo Vásquez (1968), a práxis reflexiva é a atividade teórico-prática consciente de sua finalidade, estrutura que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua realização na direção da emancipação. É a consciência da objetividade com seu aspecto subjetivo, implicando em consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar. O conceito de práxis implica, portanto, o conceito de um sujeito intencional não como um ser passivo, mas como um ser social que age no mundo com o objetivo de transformá-lo de acordo com um fim.

A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta se altera com a teoria. Em outras palavras, é preciso transformar a “verdade prática” (âmbito da aparência, do fenômeno) em “verdade teórica” (âmbito do conhecimento) para que a primeira adquira um conteúdo de práxis transformadora. Essa atitude epistemológica que tem a preocupação de transformar a “verdade prática” em “verdade teórica” é necessária de modo permanente para que seja superada a perspectiva pragmatista de redução da práxis ao mundo da vivência espontaneísta e pragmática.

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, pois determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento. Este último aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência deste como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total tem primazia sobre a teoria, mas esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela.

A partir da consideração da práxis como categoria fundamental da epistemologia e do caráter relacional entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento, pode-se afirmar que nesse processo há um sujeito histórico que se relaciona com o objeto, construindo e sendo ao mesmo tempo construído por este. 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 esses sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas.

Para tal movimento, é imprescindível identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, e 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 dessa proposta, argumenta em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, para a epistemologia da práxis, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, como tomar tal premissa nos cursos de formação de professores? Primeiramente, esta não pode ser uma tese ou perspectiva isolada num projeto político de formação, mas necessita estar em articulação com outros elementos, como, por exemplo, a própria compreensão do trabalho docente que permite articular de modo permanente o saber e o fazer, a análise do real pela pesquisa e produção do conhecimento, que vise a crítica e o debate político da sociedade, bem como uma proposta pedagógica que permita uma sólida formação.

Afirmar a necessidade de articular teoria e prática não pode significar a confirmação de uma prática que ocorra em detrimento da aquisição dos conhecimentos teóricos. Por isso, o discurso do progressivismo como melhoria da qualificação profissional numa concepção pragmática não avança na emancipação humana e representa as reformas do capitalismo e do padrão de formação do trabalhador, pelo qual o homem não é contemplado, mas apenas outro tipo de trabalhador.

A prática, atividade intencional do homem, é, com certeza, muito importante, pois é ela que determina a consciência. Por isso mesmo, que para se transformar o mundo é preciso transformar a prática, porém não se muda a prática sem a partilha de uma concepção de mundo moderna, revolucionária e unitária, na qual a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência na qual teoria e prática finalmente se unificam” (GRAMSCI, 1995, p. 52). Também não há uma defesa da teoria; mas existe, sim, um receio da inversão atual, para a exacerbação da prática e diluição da teoria, mantendo a visão associativa entre teoria e prática, o que faria permanecer as atuais condições docentes de má formação e

profissionalização, já que o estudo de Silva (2008) denuncia a formação de um educador pragmático e tecnicista.

Apoiado na concepção gramsciana, compreendemos ser imprescindível “a relação orgânica entre a produção de conhecimento [...] e a universalização do conhecimento por meio do sistema educacional” (GRAMSCI, 1995, p. 63). Pensando a epistemologia da práxis, não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las”, por assim dizer, e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral.

Sobre a possibilidade de romper a cotidianidade institucional alienada e reverter o processo de recuo da teoria, atualmente em curso na formação de professores, Duarte e Fonte (2010, p. 72) sustentam:

A vida cotidiana é constituída por atividades heterogêneas, realizadas de forma pragmática, espontânea, quase automática, apoiadas sempre em um conhecimento puramente pragmático [...] as pessoas procuram economizar energia, pensamento e tempo [...] essa aprendizagem, que é indispensável à formação de todo ser humano, pode tornar-se problemática quando relações sociais fetichizadas impedem as pessoas de superar a naturalidade da vida cotidiana. [...] Ocorre aí uma inversão alienante, pois as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano como ciência, a arte, e a filosofia, deveriam ser a mediação entre cada ser humano e sua vida cotidiana.

Nessa perspectiva, a formação de professores funcionaria como mediadora na formação do indivíduo, entre os campos da vida cotidiana e não cotidiana da atividade social, a partir do conhecimento social. Em síntese, a educação, na sua dimensão da epistemologia da práxis, emerge como auxiliar na formação do novo bloco histórico, pois produz elementos de construção da nova hegemonia na organicidade intelectual dos professores que podem operar na busca da emancipação humana.

Aliar a) formação de professores ao debate político da educação: a crítica social

A retórica do reconhecimento e da valorização é dominante no campo da formação de professores e nas políticas públicas educacionais. Entretanto, há um predomínio do progressivismo² nos discursos, que pode ser observado e constatado na materialidade da formação e do trabalho docente, como, por exemplo, na desvalorização social, profissional e salarial da carreira docente; no ofício difícil, mas que no discurso parece fácil, nos processos de proletarianização e na não atratividade da carreira docente.

Na perspectiva do progressivismo, os problemas educacionais, especificamente os escolares, são constantemente reduzidos a questões que podem ser resolvidas no âmbito do

indivíduo, do esforço pessoal do professor ou do aluno, centrado na reflexão da ação e tendo como referência resultados de avaliações externas e padronizadas. As profecias de salvação por meio da escola encerram os professores em ambições excessivas, e tendem a responsabilizá-los por todos os fracassos das reformas educativas. Mascaram que os problemas da educação são problemas econômicos, políticos, sociais e culturais, na relação da estrutura e superestrutura, e, desse modo, não serão resolvidos apenas no interior da escola.

Entende-se a política educacional como parte de uma totalidade e deve ser repensada sempre em sua articulação com essa totalidade, com o planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto que se realiza por meio da ação do Estado (AZEVEDO, 1997). Sendo assim, é necessário compreender como essa sociedade se organiza, sua forma de produção e sobrevivência, e que o Estado³ articula a partir dessa constituição, para que se possa perceber e entender os demais campos de atividade como a Educação.

A educação como um campo político, ou seja, espaço de disputa hegemônica para se definir ações e direções, pode ser entendida como uma política pública social. A compreensão de políticas públicas se refere ao “Estado em ação” e a de políticas sociais à ação do Estado que determina o padrão de proteção social, voltadas para diminuição das desigualdades estruturais. Assim, a implementação de políticas públicas sociais educacionais fica vinculada à concepção de Estado que o grupo hegemônico adota, em consequência dos interesses de classe que representa, bem como as pressões sociais que demandam ações do Estado.

Os projetos de mudanças na sociedade estão atrelados também a reformas do sistema educativo, sendo que o embate de diferentes projetos políticos de sociedade aparece em diferenças muitas vezes sutis (FRIGOTTO, 1996). Corre-se o risco, assim, de se confundir refuncionalização, reformas, com mudanças que realmente poderiam alterar a natureza das relações sociais na perspectiva da emancipação humana.

São nessas contradições e lutas que se situam as possibilidades de movimento da educação que, historicamente, caracteriza-se como campo de disputa pela hegemonia: “esta disputa dá-se na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe” (FRIGOTTO, 1996, p. 25).

Por isso, é importante que se distingam reforma e mudança, já que, muitas vezes, esses termos têm sido usados nos meios educacionais como possuindo o mesmo significado. Para Popkewitz (1997, p. 12):

[...] reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos recursos públicos e às relações de poder na definição do espaço público... Reforma é

uma palavra cujo significado varia conforme a posição que ela ocupa, se dentro das transformações que têm ocorrido no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou na teoria do currículo a partir do final do século XIX. Ela não possui significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso, em qualquer sentido absoluto, mas implica, sim, uma consideração das relações sociais de poder. [...] reforma é melhor entendida como parte da regulação social.

Seguindo a mesma linha conceitual, o autor observa que:

[...] mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais “científica”. O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e “natural” em nossa vida social. Representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. [...] Como é afirmado constantemente nas discussões, as nossas concepções de mudança social são práticas que estabelecem prioridades e posições para os indivíduos nas suas relações sociais. (POPKEWITZ, 1997, p. 11).

Para romper com o discurso e as ações do progressivismo, ou seja, reformista, é necessário um trabalho político com maior presença dos professores nos debates públicos sobre a educação, sua função, seu sentido e suas ações normativas. Para tanto, a formação de professores tem como um dos pressupostos centrais, por meio da epistemologia do conhecimento, a construção do compromisso político e ético dos professores, cuja análise política da direção de um projeto educativo, sério e concreto permite desvelar as possibilidades e é capaz de impulsionar o enfrentamento dos conflitos e das adversidades da escola pública, no sentido mais autêntico da tarefa educativa, ou seja, a construção do humano forjado na emancipação real.

A formação política do professor orienta a construção da identidade profissional e de um projeto de escola. Como princípio, defendemos que a formação possibilite ao professor conhecer e dominar as bases epistemológicas em que a função da escola vai sendo constituída e que orienta seus objetivos e suas formas de trabalho. Há um caminho percorrido, fomentado por significados políticos, que são atribuídos à escola e que contribuíram para o sentido político do ser professor (ROCHA, 2015).

É possível supor que o maior engajamento político de professores é uma das condições necessárias, mas não suficiente, para que se construa uma perspectiva de classe para si (expressão de uma consciência revolucionária), ou seja, de lutas coletivas em torno das reivindicações docentes juntamente aos demais trabalhadores. Além disso, a formação política de professores ancorada na perspectiva da transformação social é concomitante a um

desenvolvimento de formas mais elevadas de consciência política desses indivíduos que irão formar novos sujeitos.

O trabalho docente constitui o ser profissional

A filosofia da práxis concebe o homem como conjunto das relações sociais, sendo o trabalho a base da vida humana. Entende-se trabalho como uma atividade cujo processo requer a exteriorização teleológica, portanto, intencional, e a objetivação do homem no mundo, pelo qual ele assume o mundo humanizado ao reconhecê-lo como resultado de sua ação e a finitude que este lhe opõe à sua vontade infinita. Desse modo, o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p. 13).

O trabalho como princípio ontológico é a essência humana produzida pelos próprios homens, pois, agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, o homem também se modifica, se faz homem, se humaniza: “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (MARX, 1999, p. 211).

Sendo assim, o homem é sua própria natureza humanizada. Afirma Marx (1999, p. 177) que “O olho fez-se um olho humano, assim como seu objeto se tornou um objeto social, humano, vindo do homem para o homem. Os sentidos fizeram-se assim imediatamente teóricos em sua prática”. Ele conclui que “toda a assim chamada história universal nada mais é do que a produção do homem pelo trabalho humano [...]” (MARX, 1999, p. 181). A individualidade humana não está dada a priori como se fizesse parte de uma natureza humana pronta, acabada e natural. Ao contrário, a natureza humana é histórica, entendendo a história como devir. Sendo assim, “a humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza” (GRAMSCI, 1995, p. 413). Significa que a individualidade humana é construída a partir das relações orgânicas que o homem estabelece com os outros homens e com a natureza na atividade intencional da objetivação, do reconhecimento e da negação. Resulta que o homem é uma formação histórica a qual denominamos de segunda natureza.

Advém aqui o princípio educativo do trabalho. Se a existência humana não é garantida pela natureza, ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência, necessita humanizar-se. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem,

isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007).

Sem tomar a categoria trabalho e o trabalho como centro da existência humana, seria impossível o conhecimento do concreto. O concreto não é apenas o material; ele é trabalho morto, ou seja, o trabalho historicamente posto, que nos atinge mais de perto, e que hoje sinaliza mais uma fundamental ruptura histórica: o não-trabalho ou o trabalho intelectual plenamente realizado no interior e no exterior do homem. Trata-se de uma forma histórica fundamental, que nega todas as formas mais “naturais” de trabalho, e que se tornou, por sua vez, um elemento determinante de todas as formas posteriores de trabalho, até o nosso tempo. Este é o trabalho humano abstrato, um elemento universal produzido pelo homem, que, no entanto, escapa às simples representações do senso comum.

Não há investigação, exposição e compreensão do concreto, do real revelado e desnudado da pseudoconcreticidade sem investigação e exposição do trabalho humano. Nesse sentido, para a realização da atividade intencional e imaterial do ensino do concreto, faz-se necessária uma filosofia e uma ciência que explicitem com profundidade o valor do trabalho e sua forma de ser na constituição da existência humana. Essa filosofia é a filosofia da práxis, ou seja, a filosofia do trabalho, da práxis humana.

Sendo assim, a compreensão do trabalho docente perpassa o estudo do objeto de suas práticas, as técnicas para fazê-lo, os diferentes projetos, as intencionalidades e as propostas pedagógicas para a efetivação do projeto educativo, as condições de realização do trabalho, mas também duas questões que elegemos nesse momento para estudo: i) o princípio educativo e ii) o conceito a ser ensinado como uma totalidade de projeto social.

Quanto ao princípio educativo, a filosofia da práxis explica que o trabalho existe na relação dialética que ocorre na prática social, na historicidade das diferentes sociedades e é concebido como positividade e negatividade ao mesmo tempo. Positividade porque é realizador e criador da vida; e negatividade porque em determinadas condições sociais é destruidor da vida.

Saviani (2007) afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos, mas articulados entre si. Num primeiro sentido, é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo uma vez que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação

direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Portanto, um processo educativo emancipatório na formação de professores compreende, a partir da leitura crítica das condições e relações de produção de sua existência, a dimensão ontocriativa do trabalho. Trata-se de entender que, diferente do animal que vem regulado e programado por sua natureza – e por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio –, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, pela cultura e pela linguagem, a sua própria existência. Além disso, é necessário o estudo crítico da noção ideológica no campo do trabalho docente que precariza e proletariza, retirando do professor a autonomia do trabalho intelectual, e traz a afirmação do individualismo e da inversão da realidade responsável por todo o processo de formação do outro, uma noção que acaba culpabilizando os docentes. Dessa forma, projeta sua existência, não a modifica, mas se adapta e responde instintivamente ao meio

Quanto ao conceito a ser ensinado como uma totalidade de projeto social, a formação de professores, na epistemologia da práxis, compreende que o conceito a ser ensinado jamais pode ser tomado em separado de uma concepção teórico-metodológica. Ele faz parte de uma filosofia e de várias ciências que, ao longo da história do homem, respondem a problemas práticos. Ou seja, o ensino do conceito pressupõe a sua articulação com outros conceitos como totalidade do saber elaborado. O conhecimento do conceito pressupõe o conhecimento da história da produção do próprio conceito, como também da história da produção daquele conceito dentro daquela ciência e daquela filosofia.

Dessa maneira, o conceito não é um simples fragmento de saber, um enunciado, ele é parte de uma teoria. Sem o conhecimento da teoria que dá sustentação ao conceito, este se torna uma ideia abstrata difícil de ser compreendida e assimilada. No âmbito da formação de professores, faz-se necessária uma formação com aprofundamento teórico-metodológico que dê conta de formar o professor como um profissional que domina o conceito. É com base no domínio do conceito que se forma o professor pesquisador que constrói sua autonomia e possibilidade de trabalho emancipado.

Está em curso um projeto educativo para o trabalho docente, que tenta desarticular a antiga pedagogia do trabalho docente e superá-la por uma nova pedagogia – a racionalidade prática – mais flexível e que objetiva contar com uma maior participação dos professores. A nova conformação do trabalho docente ensejada pelas políticas para o magistério após as

reformas educacionais se expressa na articulação entre força e persuasão, ou melhor, cooptação no neotecnicismo. Freitas (1995, p. 127) já apontava:

[...] que a formação de um “novo trabalhador” traria conseqüências diversas para a educação: a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do novo trabalhador; d) tanto na didática quanto na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um prático; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”.

Ao mesmo tempo, sugerimos que a precarização das relações de emprego, aí incluídas as mudanças sobre o estatuto do magistério, os planos de cargos e salários e a carreira, configura uma precarização profissionalizadora. Quando se lança sobre o professorado a extinção ou não-criação de postos de trabalho e funções necessários, arrochos salariais, estratégias de terceirização e flexibilização nas relações trabalhistas, está se operando um processo de precarização das relações de trabalho. Essa dimensão atinge o trabalho docente tanto individualmente quanto coletivamente. Ao mesmo tempo, isso conduz o conjunto dos trabalhadores docentes a se adequarem às novas relações de emprego, ou, em outras palavras, conduz a se qualificarem para as novas formas de subsunção do trabalho do modo de acumulação flexível.

Ao tomar o trabalho como princípio educativo, estamos reafirmando, a partir da filosofia da práxis, a ontologia do ser social, e, no caso do trabalho docente, reiterando que o saber e/ou o conceito a ser ensinado não pode ser apenas passivamente assimilado, mas apreendido construtivamente, pois apenas dessa forma estaremos em condições de construir intensamente e de modo criativo a sociedade emancipada.

Referenciar na Base Comum Nacional que compreende os sentidos epistemológico, político e profissional da formação de professores

O movimento dos educadores firmou o princípio da formação de professores: *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador* (COMITÊ..., 1983). Tal princípio passou a ser alvo de debates intensos no sentido da sua formulação como um novo paradigma, e os primeiros entendimentos versam sobre a necessidade de construir uma

base comum nacional que daria unidade a um projeto epistemológico, político e profissional. Nesse sentido, a Base Comum Nacional seria:

- garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. Essa base comum deveria, portanto, contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a desenvolver a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação;
- um processo, tendo, assim, caráter histórico e evolutivo;
- uma diretriz envolvendo uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção deveria traduzir uma visão de homem situado historicamente, de educador comprometido com a realidade do seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática;
- um corpo de conhecimento capaz de aprofundar o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter científico da educação, tomando como referência o contexto socioeconômico e político brasileiro;
- um ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação;
- um instrumento de luta e a diretriz para a reformulação dos cursos de formação do educador (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

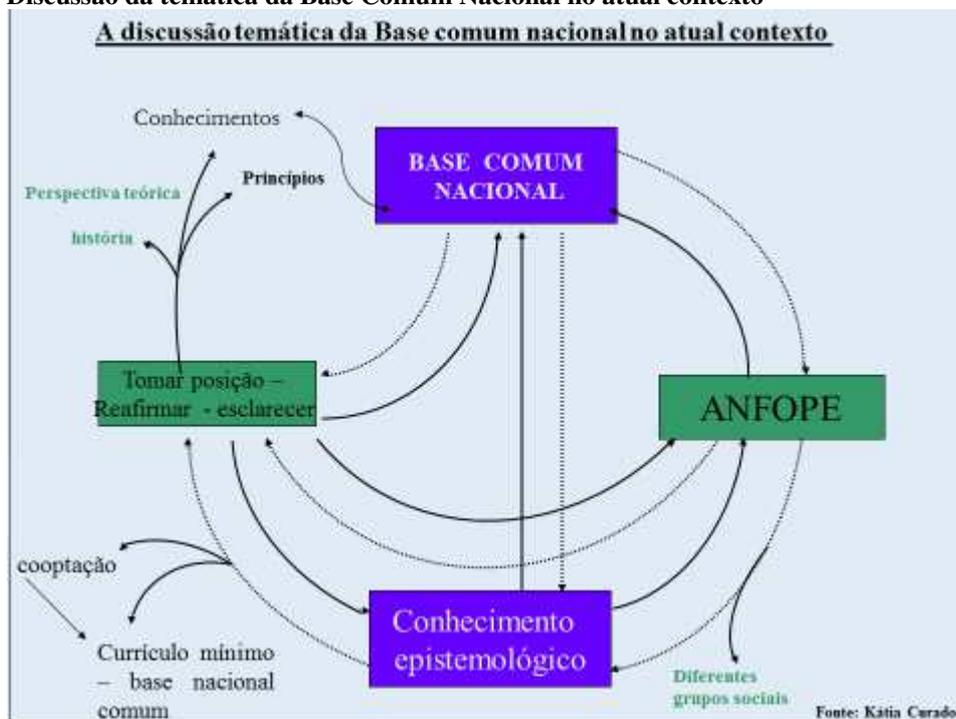
A compreensão da necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação contemplando a formação inicial e continuada vinculada às questões de carreira e salário assumidas pelo movimento nacional proporcionou a elaboração da defesa e organização de uma base comum nacional.

Assim, a base comum nacional mostrava a resistência do movimento nacional ao currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação e negava a ideia de um elenco de disciplinas, que poderia restringir essa definição a um rol de matérias que se agrupariam num núcleo comum de conhecimentos básicos de formação do educador (BRZEZINSKI, 1996).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) continua a defender, pesquisar e a reafirmar sua posição, entretanto os movimentos históricos apresentam contradições que contêm avanços e retrocessos. Na Figura 1, buscamos apresentar

um esquema que demonstra o movimento na discussão da temática na ANFOPE e na sociedade civil e política.

Figura 1 – Discussão da temática da Base Comum Nacional no atual contexto



Fonte: Freitas e Silva, 2014.

A formulação de uma Base Comum Nacional dentro da ANFOPE é marcada por um sentido epistemológico, expresso no documento como uma concepção básica de formação do educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental (CONARCFE, 1990). A questão epistemológica pode ser traduzida na necessidade de se colocar a formação do professor nas condições objetivas em que ele se encontra hoje, como problema de conhecimento. Essa perspectiva de formação está fortemente ancorada nas relações teoria-prática que se configuram na experiência prática do professor e se constituem juntamente com a teoria no fundamento da práxis.

Entretanto, as atuais políticas, a partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), de 2014, veem uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as etapas da educação básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. São diferentes as interpretações sobre como deve se constituir essa BNCC: alguns falam de currículo mínimo, ou de currículo unificado, ou de conteúdo a ser ensinado em todas as escolas brasileiras; outros de conhecimentos comuns e de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Essas diferentes interpretações são a expressão de que este é um espaço de disputas de poder pela

definição de um projeto de formação de professores nas diferentes perspectivas e pela seleção e distribuição dos conhecimentos relevantes na sociedade atual.

Os termos base nacional comum e base comum nacional não são apenas um trocadilho, mas indicam projetos em disputa e perspectiva de formação curricular distinta, das quais é preciso estar atento à cooptação da categoria. A Base Nacional Comum, ainda em discussão, parece estar tomando a referência ou a ideia de uma apresentação de um currículo básico para a educação básica e a formação de professores.

O conceito de base comum nacional está marcado por dois sentidos complementares: (i) um sentido político, caracterizando-a como instrumento de luta pela formação e carreira do educador; (ii) um sentido teórico, constituindo-a como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação dos educadores.

No sentido político, a ideia de base comum nacional tem por objetivo servir de “instrumento de luta e resistência contra a degradação da profissão do magistério, permitindo a organização e reivindicação de políticas de profissionalização que garantissem a igualdade de condições de formação” (ANFOPE, 2000, p. 9) e a valorização social do educador. Vinculado a esse objetivo está, ainda, o de que a base comum nacional serviria de elemento de unificação da profissão.

É significativo reafirmar que, do ponto de vista político, propõe-se a assumir a base comum nacional como instrumento de luta contra a degradação da profissão, a favor do reconhecimento do valor social dos profissionais da educação no contexto brasileiro, aliada a outros movimentos em defesa das condições materiais de trabalho. Sendo uma concepção crítica que permeia os currículos de formação do educador, a base comum nacional requer para sua materialização a construção de uma política, no âmbito institucional, vinculada organicamente ao Sistema Público de Ensino, bem como a uma Política Nacional de Formação dos Profissionais de Educação, que foi o Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No sentido teórico, como princípio orientador dos currículos dos cursos de formação de educadores, a base comum nacional **opunha-se** ao modelo representado pelo “padrão federal” (1939) e, mais tarde, pelo “currículo mínimo” (1969). Ao longo das discussões, consensuou-se que a base comum nacional “teria como função servir de ‘ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação’ [...] e a sua concretização dar-se-ia por eixos articuladores” (CONARCFE, 1990, p. 5).

Os eixos articuladores estabelecidos para a base comum foram os seguintes: sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade entre teoria e prática, gestão democrática da

escola, compromisso social e ético, trabalho coletivo e interdisciplinar, articulação da formação inicial e continuada. Em torno desses eixos articular-se-ia um corpo de conhecimentos, selecionado em função da concepção sócio-histórica de formação, abrangendo três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber: i) dimensão profissional – consubstanciada por um corpo de conhecimentos capaz de identificar toda a categoria profissional e, ao mesmo tempo, corresponder à especificidade de cada profissão; ii) dimensão política – organizada por um corpo de conhecimentos que permitisse uma visão globalizante das relações entre educação-sociedade e do papel do educador na superação das desigualdades existentes; iii) dimensão epistemológica – abrangendo um corpo de conhecimentos onde o científico teria espaço privilegiado, de ruptura com o senso comum, buscando a compreensão da totalidade do trabalho docente e de instituição de uma concepção mais ampla da atividade educativa, tendo em vista os princípios que conferem sustentação à proposição de base comum nacional⁴.

Essa concepção requer formação teórica ampla sobre as questões relacionadas ao universo educacional e uma adequada tradução para o campo da prática educativa. Idealmente, implica na preparação de um profissional com “pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita inferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1995, p. 139).

A formação do profissional de educação para contemplar as dimensões acima citadas só será possível se construída sobre uma sólida atividade de pesquisa, compreendida como parte integrante de sua formação e de sua prática profissional. Só assim ele poderá ser crítico de problemas socioculturais e educacionais, propondo ações que enfrentem as questões da qualidade do ensino e medidas que visem à emancipação humana.

Considerações finais

Como as quatro teses propostas sustentam a perspectiva de formação crítica emancipadora? Estas poderiam ser adotadas objetivando a formação de professores fincada em conhecimentos essenciais para a atitude crítica no sentido da busca da emancipação humana. Esses pressupostos defendidos enriqueceriam sobremaneira a práxis educativa na luta por uma sociedade mais justa e humana. Ademais, as lutas pelas mudanças na educação caminham lado a lado das lutas dos seres humanos no mundo inteiro por uma vida sem divisões de classes e plena de sentido.

Na exposição procuramos fundamentar a elaboração de uma perspectiva crítica emancipadora tendo como referência a epistemologia da práxis. Essa construção não é algo

novo no campo da formação de professores. A busca e o desafio deste estudo, baseadas nas teses expostas, são a construção de um conhecimento sobre a formação e o trabalho docente que subsidie de forma a promover a dimensão teórica e prática como unidade e, portanto, a partir do estudo criterioso e crítico da práxis.

As lutas contra as cisões do cotidiano escolar somente alcançarão sentido emancipador se compreendidas como elementos de mediação para superar as grandes e principais cisões dos seres humanos alicerçadas numa socialidade que separa proprietários de não proprietários. De um lado e de outro, a sociedade gera seres cindidos, unilaterais, enquanto o desenvolvimento mundial possibilita atualmente, mais do que nunca, a formação de seres humanos omnilaterais. Superar esta divisão é a chave de um rico processo emancipatório não somente de professores, mas para a humanidade.

Notas

¹ Em textos anteriores, Silva (2008, 2011), Silva e Barreiros (2012) e Freitas e Silva (2014) utilizaram o termo crítico-emancipatória. O conjunto de estudos realizados nesse período nos remeteu ao uso do termo crítica emancipadora. A opção deu-se por entender que o sufixo “oria” se relaciona a um verbo substantivado que indica o modo de pertinência e ser do sujeito e o sufixo do verbo “ora”, já por expressar o verbo, representa, entre outras ideias, a prática de ação.

² Refere-se a um conjunto de doutrinas filosóficas, éticas e econômicas baseado na ideia de que o progresso, entendido como avanço científico, tecnológico, econômico e social, é vital para o aperfeiçoamento da condição humana. Essa ideia de progresso integra o ideário iluminista e tem como corolário a crença de que as sociedades podem passar da barbárie à civilização, mediante o fortalecimento das bases do conhecimento.

³ O Estado na teoria marxista está associado à noção de poder, ou seja, à capacidade de uma classe social de realizar os seus interesses e objetivos específicos, portanto, é um campo estratégico de ações, conseqüentemente um campo de luta, no qual a disputa hegemônica proporciona certos acordos que diminuem a tensão, uma vez que as classes sociais estão constantemente em luta.

⁴ Maiores informações nos Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV e XVI Encontro Nacional da ANFOPE, anos: 1994, 1996, 1998, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014. Disponível em: <<http://anfope.com.br>>. Acesso em: nov. 2014.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Documento Final X Encontro Nacional*. Brasília, DF: ANFOPE, 2000. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2017/10/documento-final-x-encontro-nacional-2000.pdf>. Acesso em: nov. 2014.

AZEVEDO, Janete M. L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

COMITÊ PRÓ-FORMAÇÃO DO EDUCADOR. *Documento Final do I Encontro Nacional*, Belo Horizonte, 1983. Mimeografado.

CONARCFE. Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. *Documento Final do V Encontro Nacional CONARCFE*. Belo Horizonte: CONARCFE, 1990. Mimeografado.

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, Daniel; SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. Programas de formação inicial de professores: um estudo de caso sobre o Pibid no Distrito Federal. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 589-604, set./dez. 2014.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GRAMSCI, Antonio. *Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

MARX, Karl. *O Capital-crítica de economia política*. Livro primeiro: o processo de produção do capital. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

MARX, Karl. *Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma de social" de um prussiano*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROCHA, Deise Ramos. *Os sentidos políticos atribuídos à educação escolar pelos professores iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Marcia A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 20, n. 68, 1999.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. *Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado; BARREIROS, Dayse. Sentido e Significado do Currículo stricto sensu na formação de professores da Educação Básica. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10., 2012. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2012. v. 1.

VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.