

ANA CATARINA ANGELONI HEIN

**A PRÁXIS E A NOÇÃO DE PRÁTICA NOS
DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES.**



ARARAQUARA – S.P.
2010

ANA CATARINA ANGELONI HEIN

PRÁXIS E A NOÇÃO DE PRÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, trabalho educativo e sociedade

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Eliza Brefere Arnoni

Bolsa: CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2010

Hein, Ana Catarina Angeloni

A práxis e a noção de prática nos documentos oficiais sobre a formação de professores / Ana Catarina Angeloni Hein – 2010
86 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

ORIENTADOR: MARIA ELIZA BREFERE ARNONI

1. Formação docente. 2. Prática. 3. Práxis. 4. Ensino básico.
5. Lei de diretrizes e bases. 6. Licenciaturas. I. Título.

ANA CATARINA ANGELONI HEIN

PRÁXIS E A NOÇÃO DE PRÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho educativo e sociedade
Orientadora: Profª Drª. Maria Eliza Brefere Arnoni

Bolsa: CAPES

Data da defesa: 03/09/2010

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Maria Eliza Brefere Arnoni, doutora
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: José Luis Vieira de Almeida, doutor
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Membro Titular: Jason Ferreira Mafra
UNINOVE- Universidade Nove de Julho

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Àqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares que me apoiaram e fizeram com que esse sonho se tornasse possível.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª. Maria Eliza Brefere Arnoni que mais do que orientadora, foi amiga, companheira e algumas vezes mãe.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto o conceito de prática presente nos documentos oficiais sobre a formação de professores para a escola básica, de 1996 a 2006, data esta que vai desde a promulgação da LDB (Lei nº 9.394/96) até a reestruturação das licenciaturas, e em especial das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. A partir da LDB (Lei nº 9.394/96), a prática nos documentos oficiais recebe diferentes denominações, tais como: “prática educativa”, “prática de ensino”, “prática como componente curricular”, “prática de estágio”, “prática profissional”, dentre outras. Os documentos oficiais preconizam a prática para os cursos de formação de professores para a educação básica. Na coleta de dados a concepção de prática dos documentos se mostra de forma fragmentada e generalizada, sendo apenas um arremate final das outras atividades do curso. Acreditamos que exista um nexos entre as mudanças empreendidas na legislação e a reestruturação capitalista, a partir da introdução do modo de produção taylorista/ fordista para toyotista, em que houve a necessidade formativa de um trabalhador com capacidade adaptativa, por intermédio dos organismos internacionais multilaterais.

Palavras – chave: formação docente, prática, práxis, LDB, ensino básico, licenciaturas.

ABSTRACT

This work has as object of study the concept of practical in official documents related to the formation of basic school teachers, since the promulgation of the LDB (Law nº 9,394/96) 1996 to 2006, until the reorganization of the magistry courses and, in special, of the Directives Curricular Lines of the Pedagogy Course. From the LDB, the official documents praise the practical for the formation teacher's courses for the basic education, conferring different denominations to it, such as, "practical educative", "practical of education", "practical as curricular component", "practical of period of training", "practical professional", amongst others. The analysis of the practical as obligator curricular point in teacher's formation, ruled as praxis category, according to dialectical materialism and social ontology fundaments, of social being, shows that the official documents present a fragmented and generalized conception of practical, being only a final detail of the activities of the course. We infer, also, the existence of a nexus between undertaken changes in the legislation and the capitalist reorganization, from the introduction in a production way that demanded the formation of the worker with adaptative capacity.

Key-Words: ontology of social being, teaching, practical formation, praxis, LDB, magistry courses..

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Concepções apresentadas nas versões da LDB	p.81
Tabela 2	Conjuntura política brasileira quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDBEN)	p.82
Tabela 3	Lista dos documentos acerca da formação docente de 1996 a 2006	p.83
Tabela 4	Histórico da prática na legislação da formação docente	p.86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LDBEN 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RFP	Referenciais para a formação de professores
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)
UNFPA	United Nations Population Fund (Fundo das Nações para Atividades da População)
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fundo das Nações Unidas para a infância)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.12
1. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS DETERMINAÇÕES VOLTADAS À PRÁTICA, COMO COMPONENTE CURRICULAR, NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	p. 17
2. PRÁXIS E SOCIABILIDADE HUMANA	p.28
3. O MUNDO DO TRABALHO E A PRÁXIS EDUCACIONAL ESCOLAR	p.37
4. AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DA PRÁXIS NA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR, NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	p.55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.71
REFERÊNCIAS.....	p.74
ANEXOS.....	p.81

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este trabalho partimos do pressuposto de que a concepção de prática presente na legislação, explícita e implicitamente, ainda que de maneira dispersa e diluída, tem uma estreita relação com a reestruturação do capital, a partir da década de 1970, necessária para sua manutenção e fortalecimento. Para gerir essa reestruturação, o sistema recorreu aos diversos complexos sociais originados do trabalho que compõem o mundo humano-social, a práxis, em especial, a educação, uma das dimensões da práxis, a educacional.

Buscamos depreender os nexos sociais da práxis que originaram a LDB 9394/96 e, por esse motivo, nosso trabalho está datado no período de 1996 a 2006, com o surgimento da nova lei máxima da educação brasileira, no momento histórico de reestruturação do capital, especificamente o período da mudança do modo de produção iniciado a partir de 1970.

Esta reestruturação exigiu uma mudança na forma de organização do trabalho e, para conseguir trabalhadores imbuídos da nova ótica, era necessário uma nova política educacional que regulamentasse uma nova formação docente que gerisse uma nova educação básica, formadora dos alunos adaptados ao “mundo do trabalho”.

Nesta reestruturação empreendida pelo capitalismo o trabalho mecânico gradativamente perde espaço para o trabalho técnico e automatizado como forma de conseguir mais lucro, seu único objetivo. Nesse sentido, o objetivo da educação era e ainda é colocar-se a serviço do capital e formar o aluno como futura peça na engrenagem capitalista. Para isso, o aluno, futuro trabalhador, precisa ser supostamente crítico, cidadão, politizado, aprender com rapidez a resolver problemas, na medida em que esses conhecimentos atendam à demanda do mundo do trabalho sem porém ameaçar sua dinâmica. A escola, sendo reflexo da sociedade, reproduz a lógica do capitalismo e os trabalhadores passam a ser colaboradores do capitalismo.

Para empreender a análise da prática, como componente curricular de um curso de formação de professores, no modo de produção capitalista, partimos de uma abordagem histórico-ontológica para compreendermos a práxis em sua dimensão educacional, a partir

da mudança no mundo do trabalho, entendendo que esta atividade fundante do homem define a sociabilidade humana, a práxis humana, em suas diferentes dimensões.

A abordagem histórico-ontológica é caracterizada por ser:

[...] uma abordagem que parte do pressuposto de que o ser social é uma totalidade articulada de partes cuja matriz fundante é o trabalho. Por isso vai buscar, ao mesmo tempo a gênese histórica, também os fundamentos para entender onde, quando e por que surgiu aquele fenômeno.[...] Toda forma de sociabilidade humana, tem, sempre, como seu fundamento ontológico, uma determinada forma de trabalho. Então, se nós quisermos ir à raiz, compreender qualquer fenômeno social, teremos que chegar até à forma como os homens se organizam para produzir os bens materiais necessários à sua existência, vale dizer, como trabalham. Levando em conta, evidentemente, todas as mediações necessárias. (TONET, 2007, p.5)

Esta abordagem tem sua raiz no materialismo histórico dialético e no estudo de inspiração lukacsiana, mais especificamente, nos que estudam a relação trabalho e educação e, dentre eles, TONET, (2007 a e b) e LESSA (1997).

A partir da década de 1990, percebe-se uma concordância no discurso internacional presente nos documentos elaborados por organismos multilaterais internacionais e regionais, tais como: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL, PNUD, entre outros, cujos paradigmas serviram de referência à reforma educacional brasileira. Estes documentos versam sobre a necessidade de se investir em um novo perfil do professor dotado de competências compatíveis com as exigências que o capital vem estabelecendo para o “preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos” (MELLO, 1995, p.9).

Este discurso, presente nas propostas destes organismos multilaterais (instituições reguladoras das dinâmicas que envolvem dois ou mais Estados nacionais) e gerador da política educacional, ao subsidiar a elaboração da Lei 9394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocasionou um aumento expressivo no número de horas destinado à prática, como determinam as legislações que tratam da aplicabilidade da referida Lei, (tais como Parecer 9/2001, Parecer 21/2001, Parecer 28/2001) e, devido a isto, os debates e estudos atuais sobre as referidas políticas indicam a prática como critério de qualidade para

os cursos de formação inicial de professores, preconizando, também, que a presença da prática em toda a extensão do currículo é adequada para solucionar o problema da aquisição das competências.

A prática como critério de qualidade na formação docente é discutida por Torriglia (2008, p. 1) sob três aspectos:

- 1) A exaltação específica da prática que colocou uma extensa confusão (um pouco deliberada) no campo educacional ligada a uma suposta eliminação da teoria;
- 2) A instauração de uma concepção restrita de prática, abrindo um sistema de crença em que a teoria passou a ser a culpável de uma não compreensão e objetivação da prática;
- 3) Uma concepção restrita de teoria, ou seja, “uma teoria” oscilando nos cantos, nas esquinas de algumas práticas, soletrando alguns movimentos para que ela sobreviva.

Para Moraes (2003, p.155) as discussões que enfatizam a prática e o enxugamento da teoria desqualificando-a são emblemáticas do liberalismo. Além disso, os fundamentos das mudanças nas legislações educacionais não são explicitados mas, estão presentes nos documentos dos órgãos multilaterais, pois, segundo Masson (2008, p. 2)

[...] as reformas estão fundamentadas em diretrizes teóricas decorrentes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, do Plano Decenal de Educação, do Relatório Jacques Delors, do documento do Banco Mundial Prioridades e Estratégias para a Educação, e o documento da CEPAL Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade, dentre outros.

A natureza dos documentos que informam as políticas públicas brasileiras reforçam a relação entre educação e capital e, como o metabolismo do capital exige a aquisição de competências e habilidades específicas elaboradas na ação, infere-se que a prática na formação inicial do professor supre essa exigência do capital. E, neste aspecto,

[...] a prática, como fonte de conhecimento prático, é que garantiria eficácia à ação pedagógica, ou seja, no decorrer da ação, produzir-se-ia uma reflexão prática, entretanto não sustentada em mediações teóricas e sim em “esquemas de ação” ou “esquemas práticos” escolhidos pelo sujeito em função de sua eficácia para responder à imprevisibilidade, às incertezas da prática ou postas pela prática. Disso é que decorre a centralidade na aquisição de competências, e não de conhecimentos científicos, teóricos e acadêmicos. (SCALCON, 2008, p. 41)

O aumento do número de horas de prática na formação do professor e a diversidade de denominações que ela recebe nas legislações educacionais que prescrevem mudanças para esta formação indicam que os cursos de formação docente permanecem com as duas grandes áreas distintas em seu currículo: os fundamentos teóricos e a prática ou as práticas, já que estas recebem diferentes denominações tais como: prática de ensino, prática curricular e a prática como componente curricular. Essas mudanças introduzidas sob o pretexto de sanar a desarticulação entre a teoria e prática que se perpetua na educação escolar, a nosso ver, são frutos de acordos com organismos internacionais, como demonstraremos em nossa análise dos capítulos seguintes.

A relação entre as políticas públicas brasileiras e os organismos internacionais não pode ser vista como uma mera conexão, pois em última instância, são eles que as determinam. E, assim, torna-se necessário, então, investigar as concepções de tais organismos e os reais objetivos que se escondem no discurso pretensamente humanitário.

No contexto atual, compreender a concepção de prática na formação docente, tão presente nos documentos oficiais, se faz necessário, pois, segundo Lessa (1997, p.125) “o desenvolvimento das ciências e das forças produtivas pode, ao invés de fundar uma compreensão do mundo genuína, dar origem a uma mera manipulação tecnológica do real articulada a uma ontologia fictícia” e, isto pode ocorrer em relação à prática.

E, neste aspecto, Scalcon (2008), na relação da práxis e prática diz,

Ademais, a categoria ontológica, que é a práxis, ao tomar a prática como critério da verdade, diferencia-se de uma epistemologia da prática, porque não se limita às aparências, às impressões primeiras, à vivência espontânea. Ela leva em conta a essência da realidade captada pelo concreto pensado e também leva em consideração o movimento dialético de elaboração de conhecimentos que vai da prática à teoria, na procura da articulação entre o particular e o universal, entre a parte e o todo. (p.45)

Nesta investigação da prática nos documentos oficiais, o trabalho foi organizado em três momentos distintos e articulados.

Na página 16 do primeiro capítulo apresentamos um breve histórico da prática na formação docente, a saber, do objeto. No segundo capítulo, trazemos a análise das formas atuais de sociabilidade humana, geradora de práxis a ela correspondente, como totalidade

complexa e dinâmica, da qual somos parte, para apreender a contradição imanente entre alienação e emancipação humana.

Posto isto, no terceiro capítulo, investigamos as relações entre o mundo do trabalho, e a práxis em sua dimensão educacional, com o intuito de mostrar as exigências do capital à educação escolar para a superação da crise interna gerada pela reestruturação no modo de produção a partir de 1970.

No quarto capítulo, investigamos a influência dos organismos internacionais na educação ao analisarmos a legislação educacional e as determinações voltadas à prática como componente curricular, nos cursos de formação inicial do professor. Por fim, apresentamos nossas conclusões, como sínteses provisórias.

Não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas sim, de iniciarmos uma discussão que possa vislumbrar uma educação escolar, cuja prática educativa se desenvolva na perspectiva da emancipação humana.

Portanto, infere-se que não haja *ausência* de uma fundamentação para a prática como componente curricular nos cursos de formação, pois elas estão prescritas. Esta forma de apresentar a prática sem um referencial teórico explícito parece-nos gerar uma imprecisão que se reflete nas indicações legais das propostas de reestruturação educacional sobre a prática na formação do professor.

1- A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E AS DETERMINAÇÕES VOLTADAS À PRÁTICA, COMO COMPONENTE CURRICULAR, NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

Depreender a concepção de prática na formação docente, em seu aspecto oficial, sem privá-la do sentido que assume no contexto das Licenciaturas, e sem desconsiderar a sua estreita relação de dependência com o metabolismo capitalista, constitui um desafio. E, para enfrentá-lo, foi necessário buscar as relações entre as concepções de prática proclamadas pelas instâncias oficiais e as determinações oriundas destas concepções, a serem implantadas na educação escolar.

Ao empreender a análise da prática na legislação dos cursos de formação docente atualmente, como fenômeno gerado pela reestruturação do capital, constata-se a demanda de uma outra formação básica, para o novo tipo de trabalhador requerido, o que tornou necessário entender o processo desenvolvido pelos cursos de formação.

Dados os limites impostos pelo nosso recorte, a saber, a conceituação da prática nas legislações sobre a formação docente, de 1996 a 2006, nos pautaremos pela sua análise histórico-ontológica, a partir de um breve panorama das legislações, desde a implantação dos primeiros cursos de formação docente. Isto permite a compreensão do processo gerador da LDB.

De acordo com Furtado (2002) o primeiro registro de um curso de formação docente no Brasil, data de 1880, com a Escola Normal, correspondia à

(...) formação de profissionais que atuavam no ensino primário, ao mesmo tempo que representava a iniciativa de expansão do nível de escolaridade no país, baseado na necessidade de desenvolvimento urbano e de industrialização". (p.2)

A política educacional brasileira esteve, desde tempos remotos, atrelada às políticas mundiais, devido à subserviência econômica do Brasil aos países com os quais manteve relações, como aconteceu durante o movimento que pretendia desenvolver uma cultura de paz mundial. Nesse sentido, devido aos conflitos gerados durante a Segunda Guerra Mundial, houve a preocupação dos governos das grandes potências mundiais, de rever os rumos da educação, principalmente dos países subdesenvolvidos, por apresentarem índices

de analfabetismo alarmantes, por intermédio de uma proposta a ser construída para pacificar as nações. Assim, imbuídos deste “espírito civilizatório”, é criada no pós guerra a Organização das Nações Unidas (ONU).

Quanto à educação, em 16 de novembro de 1945, nascia a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas, a UNESCO, abreviatura da expressão inglesa de - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, com o apoio imediato de 43 países. O programa da UNESCO previa o entendimento e a cooperação mútua, mediante programas de assistência técnica, permuta de informações e de pessoas qualificadas para o progresso das ciências e das artes, e da organização e administração educacional. Para chegar a esses objetivos a UNESCO condensava muitos dos propósitos gerais da educação renovada.

De acordo com (SAVIANI, 1997) essa educação renovada se baseava no seguinte princípio:

Nos últimos cem anos a problemática da ação, entendida como atividade do sujeito humano, contrapõe as duas grandes concepções de filosofia da educação, quais sejam: a concepção dialética de filosofia da educação, que será impulsionada especialmente pelo pensamento marxista, e a filosofia da educação nova à qual se associavam várias correntes, mas, cuja expressão mais difundida é dada pelo pragmatismo, base principal do movimento escolanovista. [...] O marxismo busca compreender a atividade humana como unidade essencial entre teoria e prática, traduzida no conceito de práxis. (p. 176)

No Brasil essa educação renovada chega caracterizada pelo “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, concepções ligadas à tendência escolanovista que seriam largamente difundidas posteriormente. Para Furtado (2002),

Tratava-se de um projeto defendido pelos intelectuais brasileiros, que pretendia modificar a sociedade através da educação. Para tanto propunha, a democratização da escola através da sua disseminação, a reação ao ensino tradicional academicista e a renovação do ensino a partir das técnicas. (p. 3)

Nesta educação renovada, as escolas poderiam organizar suas práticas em bases técnicas, admitindo-se que fossem aplicáveis não só aos procedimentos didáticos, como também, à organização e à administração escolar, recorrendo, principalmente, às descobertas psicológicas.

Para uma concepção filosófica e dialética de educação, a prática deve estar pautada em uma teoria, a metodologia estar baseada em um método teórico. Esta prática é o ponto de partida e de chegada da teoria, ou seja, as duas estão em uma relação que não é unívoca, são opostas e, por isso, complementares. No trecho abaixo, Saviani (2007), autor da Pedagogia histórico-crítica, explicita os fundamentos que informam a concepção de prática de sua proposta.

A partir do conhecimento da realidade social que nos circunda, com seus complexos nexos sociais, responsáveis pela formação do homem que vive nesta sociedade se torna possível almejar mudanças significativas. A análise histórico-ontológica das atuais legislações indica que o pólo escolanovista é predominante. Este foi o sentido e a direção que as mudanças políticas foram delineando, de acordo com os interesses dos organismos internacionais multilaterais.

No entanto, enquanto a UNESCO conclamava as nações a uma abertura político-social e a democratização do ensino, no Brasil em 1937, durante o regime ditatorial da Era Vargas, a dificuldade de definição de políticas educacionais coerentes com a educação renovada é reforçada.

Surgiram ações repressivas de combate às propostas democráticas em qualquer esfera do ensino brasileiro, como a expulsão dos intelectuais que defendiam os ideais democráticos e o estabelecimento de padrões nacionais para o ensino e formação de seus profissionais como garantia de continuidade desse regime político. (FURTADO, 2002, p. 4)

Neste contexto, foi criada a Universidade do Brasil (Lei nº 452/37). E, atendendo ao padrão federal do governo ditador, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia, compreendendo quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

O Curso de Pedagogia no Brasil teve seu início na década de 30, a partir do Decreto Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939, que instituía a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Esta formação tinha a duração de 4 anos, no modelo conhecido como 3+1, em que, nos três primeiros anos o aluno recebia a formação de bacharel e, no último ano, a formação didática, denominação atribuída à prática.

Este modelo de formação foi difundido e largamente usado no Brasil nestas primeiras décadas da formação docente, em que a prática era tida como um apêndice da teoria, marginalizada da formação teórica.

Ao buscarmos a prática na formação docente percebemos que desde o início dos cursos ela se remetia às questões pedagógicas, como mostra a denominação da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o 1/4 do curso dedicado ao momento prático de formação do licenciando, quando conhecia o seu futuro local de trabalho, a escola campo de estágio (ARNONI, 2001). A atividade prática do licenciando, considerada como sinônimo de didática, era formulada à margem dos restantes ¾ do curso, composto pelos conteúdos curriculares específicos de cada modalidade de licenciatura.

Este modelo mostrava o hiato entre a prática e a teoria do curso de formação, e, nele, o estágio supervisionado, como momento da prática educativa na formação docente, sofria o influxo desta fragmentação, sem a possibilidade da discussão entre professor e aluno/licenciando sobre a forma de se organizar essa prática, articulando-a aos fundamentos ensinados pela escola formadora e ao ensino que eles, os futuros professores, desenvolveriam com os alunos da escola campo de estágio.

Deste modo, essa prática de estágio não era discutida à luz das teorias trabalhadas na escola formadora, no sentido de se estabelecer uma relação dialética que, ao mesmo tempo, permitiria uma análise da ação prática e a descoberta de novos horizontes para a prática analisada, a qual seria desenvolvida na escola-campo. Só assim, o aluno-licenciando deixaria de desempenhar o papel de um mero espectador atônito da realidade escolar.

Mesmo essa prática tímida e desvinculada do curso de formação demorou a ser incluída no currículo, como vemos no trecho:

A preocupação com a Prática de Ensino, mesmo tendo sua origem na década de 1930, tanto com a criação dos cursos superiores de Licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939 com a instituição do regime do curso de Didática, quanto na Habilitação Específica de 2º grau para Magistério, então conhecida como Escola Normal, passou a ser objeto de preocupação antiga, principalmente com relação ao estágio curricular a partir da reforma universitária institucionalizada pela lei 5.540/68.

A princípio não existiam no elenco das disciplinas pedagógicas, atividades de prática docente. Somente a partir de 1968, as 4ª séries de estudo foram voltadas para as disciplinas profissionalizantes, com estágios de observação e prática em escolas primárias. As modificações instauradas pela lei

5.692/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservava à Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade de sala de aula.(PICONEZ, 1994, p. 17-18)

Novas mudanças ocorreram na década de 1960, quando houve a necessidade de se alavancar o desenvolvimento econômico do país, e para isso a educação tinha importância cabal na formação do futuro trabalhador.

O que vimos acontecer na história da educação foi um processo de modernização da sociedade brasileira, imposta sob a forma de Leis e Decretos que eram apresentados como solução urgente. Coube ao Ensino Superior, como instância educativa, preparar os profissionais como mão de obra qualificada para suprir as necessidades imediatas do mercado. Os profissionais da educação teriam dupla função: formarem outros profissionais dentro dessa nova ótica, bem como serem os administradores e planejadores de um ensino mais adequado para o momento. (FURTADO, 2002, p. 7)

Os cursos de formação ficaram assim pautados pela técnica, não sendo levadas em consideração as dimensões políticas, culturais e filosóficas imprescindíveis na formação docente. No Curso de Pedagogia, analisado a partir da Reforma Universitária (Lei 4.024/61), definiu-se o currículo mínimo para o Curso. Essa regulamentação não alterou o sistema “3+1” que vinha sendo adotado desde sua criação em 1939. As disciplinas que compunham esse currículo mínimo eram:

Psicologia da Educação, Sociologia Geral e da Educação, Filosofia da Educação, Administração Escolar. Compõem as disciplinas opcionais: Biologia, História da Filosofia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. (FURTADO, 2002, p. 9).

A Lei 5.540/68, o Parecer 252/69, e a Lei 5.692/71 definiram que o Curso de Pedagogia, formaria o profissional que atuaria nas matérias pedagógicas do Curso Normal e os especialistas da educação para o desenvolvimento de atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção nas unidades escolares ou estruturas do sistema educacional. Nesse momento, houve a separação entre o técnico que dava aulas e o

especialista que administrava e organizava a escola. Vê-se aqui a distinção entre a teoria e a prática.

Os currículos passaram a cumprir o papel de instrumento no alcance de objetivos de um projeto nacional, que desconsiderava as contradições vivenciadas no período ditatorial da sociedade. Ao contrário de profissionais com uma visão ampla desse contexto, tínhamos técnicos preocupados em cumprir tarefas específicas, voltadas a uma única função e desintegradas das demais áreas do processo educativo. (FURTADO, 2002, p. 14)

De acordo com Saviani (1997) as políticas educacionais estavam delineadas pela técnica (Leis 5.540/68 e 5.692/71), em detrimento de uma reflexão maior acerca do que seria a formação docente (Lei 4.024/61). Para ele,

(...) o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, observa-se claramente que, enquanto os princípios da Lei 4.024/61 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5.540/68 e 5.692/71 fazem a balança pender para o segundo. (p. 32)

Estas Leis (5.540/68 e 5.692/71) foram implantadas em um contexto político onde as decisões, em matéria de educação, estavam circunscritas ao grupo militar-tecnocrático que havia assumido o poder e, com isso, foram excluídas as associações representativas. Assim, as decisões em matéria de educação, não competiam aos educadores, a eles, caberia apenas executar de modo eficiente as medidas tomadas na esfera da tecnoburocracia, por técnicos oriundos predominantemente da área econômica.

A década de 1980 foi marcada por reflexões sobre o compromisso da educação como prática social, o que, supostamente levaria a uma nova concepção da prática na formação do professor. Com a abertura política, após 20 anos de ditadura, valores como democracia e cidadania passavam a fortalecer o discurso pedagógico. Porém, somente com a promulgação da Constituição em 1988 houve, novamente, um processo de abertura para a discussão com os educadores sobre as questões pertinentes à educação. E, é nesse cenário que é apresentado à Câmara dos Deputados, neste mesmo ano, o primeiro projeto de LDB e assim é aberto o debate nacional sobre a educação brasileira.

Em março de 1989 o deputado Ubiratan Aguiar (PMDB_CE), então presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, constituiu um grupo de Trabalho da LDB, sob a coordenação de Florestan Fernandes (PT-SP), tendo sido indicado relator Jorge Hage (na época PSDB-BA).

Ao projeto original foram anexados 7 (sete) projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases da educação nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados à LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos.

Mas além dessas propostas formalmente registradas na Câmara dos Deputados, é preciso mencionar que um número incontável de sugestões dos mais diferentes tipos e oriundas das mais diversas fontes e dos mais distintos locais também foi levado à consideração do relator.

Entretanto, dois anos depois, enquanto o projeto substitutivo Jorge Hage tramitava, entra para a Comissão do Senado um projeto de lei LDB novo criado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), Marco Maciel (PFL-PE) e Mauricio Correa (PDT-DF), tendo como relator Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP).

O projeto substitutivo da LDB, devidamente aprovado na Comissão de Constituição, Justiça e Redação; na Comissão de Educação, Cultura e Desporto; e na Comissão de Finanças e Tributação foi encaminhado em janeiro de 1991 à Mesa da Câmara dos Deputados.

Dado que as negociações não avançavam, o Colégio de Líderes formados por representantes de todos os partidos e pelos relatores das comissões técnicas, determinou que entre 20 e 30 de maio de 1992 fosse votado na Comissão de Educação o parecer da relatora Angela Amin sobre as 1.623 emendas apresentadas em Plenário. Aberta a votação, foram registrados 1.622 destaques dos quais aproximadamente 80% apresentados pelo deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA), líder do governo Collor na Câmara dos Deputados. Ficava, assim, esclarecida a razão do emperramento das negociações. Tratava-se de uma estratégia de obstrução levada a efeito pelo Bloco Parlamentar, composto por deputados do PFL, PRN, PSC e PMN. (SAVIANI, 1997, p.152-153)

Trabalhando no final de 1992 e início de 1993, a Câmara dos Deputados chegou à aprovação final do projeto substitutivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

em 13 de maio de 1993. Estava vencida a etapa correspondente às iniciativas da Câmara dos Deputados. A partir de então, o palco das ações se transferia para o Senado da República.

O projeto de Lei nº 1.158-B, de 1988, aprovado na Câmara Federal em 13 de maio de 1993, ao dar entrada no Senado foi identificado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) nº 101, de 1993 “que fixa diretrizes e bases da educação nacional”, tendo sido designado relator na Comissão de Educação o senador Cid Sabóia (PMDB-CE).

Ao contrário do que todos esperavam em 02 de fevereiro de 1993 o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado na Comissão de Educação do Senado com apenas três votos contrários.

Tantas emendas fizeram o texto original se perder. Curiosamente o projeto final de Darcy Ribeiro aprovado em 20 de dezembro de 1996 não teve emendas, nem vetos, algo inédito na política brasileira. Ao contrário, as versões anteriores com suas emendas, vetos e substitutivos [...] sempre foram consideradas como inconstitucionais devido a um ponto chave, a saber, o sistema nacional de educação. Não era de interesse da rede particular de ensino que fosse criado um sistema nacional de educação, que unificasse a rede pública e limitasse a ação da rede particular. Por isso, o texto final aprovado de Darcy Ribeiro, mantém a mesma estrutura, porém se distancia bastante do primeiro projeto [...] (SAVIANI, 1997, p. 155)

Analisando a conjuntura política depreendemos os motivos da última versão, como também, do banimento das anteriores, o que comprova, mais uma vez, que as leis do capital se sobrepujaram à discussão educacional.

Ainda no que se refere aos cursos de formação, o Decreto nº 2.306 de 19 de agosto de 1987, que dispõe sobre a organização do Ensino Superior, em seu artigo 9º dispõe “(...) como característica das universidades, a indissociabilidade entre atividades de ensino, pesquisa e extensão.” Esse artigo tenta sanar a distância real existente entre as Universidades e os Institutos de Educação, responsável por provocar, até mesmo, uma hierarquia dentro da escola entre o técnico e o pedagógico.

A Resolução nº 01 de 30 de setembro de 1999 dispõe em seu artigo 4º que a carga horária do curso de pedagogia será de 3.200 horas, distribuídas em 4 anos, com 800 horas letivas cada um, sendo que parte dela desenvolvida na experiência prática.

Mesmo a prática, já presente há muito nos cursos de formação docente, em forma de estágio supervisionado, ela não é tratada como fundamental na formação do licenciando, na medida em que professores e alunos consideram o estágio como mera atividade burocrática, no para cumprimento de carga horária oficialmente exigida. De acordo com Piconez (1994)

Há a necessidade de se reverem legalmente as determinações sobre os estágios, no sentido de recuperar a sua realização, impedindo o velho teatro: alunos fingindo que aprendem, professores fingindo que ensinam, todos aplaudindo sem saber qual é o autor da peça. As bilheterias estão se esvaziando, e a peça insiste em ficar em cartaz, sem as devidas reformulações. (p. 31)

Considerando que o estágio supervisionado constitui-se no espaço adequado para a discussão da relação teoria e prática, e de sua aplicabilidade na docência desenvolvida como futuro professor, Piconez (1994, p. 24) critica a “relação prática- teoria- prática processada mecanicamente e dissociada”. Para a autora,

O contexto relacional entre “prática-teoria-prática” apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria e da prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas. (p. 16).

O desvendamento da concepção de prática presente nos documentos oficiais sobre a formação docente, a nosso ver, faz-se necessário, dado a grande ênfase que vem sendo dada à dimensão prática da formação docente, apregoado por outros pesquisadores.

Neste aspecto, a quantidade e a diversidade das legislações selecionadas para este estudo, entre pareceres, decretos, leis e resoluções pertencentes ao Conselho Pleno e a Câmara de Educação Superior, no período da LDB 9394/96 até 2006, exigia a adoção de um critério de organização, cuja opção recairia na cronologia da legislação, não em uma linha evolutiva, e, sim, para se compreender a dimensão histórica da formação docente.

Para o levantamento cuidadoso dos documentos oficiais foi necessário conhecer a estrutura da legislação Educacional Brasileira, estudo que será brevemente apresentado.

O Conselho Nacional de Educação é um órgão colegiado integrante da estrutura de administração direta do MEC e, de acordo com o MEC, as atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. Este, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação,

cabe-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes, cabendo, no caso de decisões das Câmaras, recurso ao Conselho Pleno.

O Colegiado é formado por seu Conselho Pleno e por suas Câmaras, cujos membros manifestam-se por meio dos seguintes atos normativos:

- Indicação – ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do CNE;
- Parecer – ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência;
- Resolução – ato decorrente de parecer e destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras.

Quando uma indicação é aprovada em sessão plenária, independentemente do mérito da proposição, será designada uma comissão para o estudo da matéria e conseqüente elaboração de Parecer. Toda deliberação final do Conselho Pleno e das Câmaras depende de homologação do Ministro de Estado da Educação, o qual poderá devolvê-la para reexame.

No caso específico de Leis e Decretos numa sistemática de funcionamento bicameral, como é o caso do Parlamento Brasileiro, um projeto de Lei pode ser apresentado e iniciar sua tramitação, indistintamente, em qualquer uma das duas casas do Congresso.

Assim, se um projeto começa sua tramitação na Câmara dos Deputados, ao ser aprovado deverá seguir para o Senado que funcionará como casa revisora. Uma vez aprovado no Senado, havendo alterações, o projeto deve retornar À Câmara para deliberação final após a qual é encaminhado para sanção ao Presidente de República que, por sua vez, detém o direito de veto. (SAVIANI, 1997, p.127).

Cabe-nos, então, a investigação sobre a atual Lei aprovada, o que será contemplado nos próximos capítulos, porém, nos anexos 1 e 2, pode-se observar um exemplo das modificações entre a LDB elaborada inicialmente e a aprovada, bem como as articulações políticas geradoras das diferentes versões da LDB. Para Furtado (2002),

As mudanças propostas para o Curso de Pedagogia a partir da LDB/96 trouxeram avanços e contradições que são discutidas em todos os âmbitos do sistema educacional. A formação do profissional da educação acontecerá nos Institutos Superiores de Educação e no Ensino Superior. Condição que foi garantida por mobilização dos órgãos de representação dos profissionais da educação, em movimentos semelhantes aos da década de 80. (p. 15).

Acreditamos que esse preâmbulo elucidava diferentes concepções de práticas apresentadas pelos documentos oficiais, num período anterior à atual LDB, subsidiando a análise das legislações posteriores a ela, bem como, os fundamentos teóricos que informam as referidas concepções, e o influxo destas na educação escolar, em especial, na formação dos professores.

2- PRÁXIS E SOCIABILIDADE HUMANA

A escolha da práxis, a partir do trabalho, a análise da prática como elemento curricular obrigatório na formação do professor e as discussões atuais que envolvem os fundamentos desta investigação, o materialismo histórico-dialético e a ontologia do ser social, exigiram a delimitação do nosso entendimento da referida categoria. E, nesse aspecto, explicitamos que tal delimitação, de dimensão provisória, se faz necessária para este estudo.

O homem para Marx é forjado pelo trabalho, que, por seu caráter social, humaniza-o e o define historicamente como ser social. E, como a forma de trabalho se altera com o passar do tempo, o homem também se modifica e modifica tudo ao seu redor, a própria natureza e o mundo humano-social, a práxis. Portanto, a forma do trabalho define a práxis, e, conseqüentemente, as formas da sociabilidade humana que se colocam, ao mesmo tempo, como circunstâncias postas que determinam sua própria história. Para Tonet (2007a),

O trabalho abstrato e a troca mercantil são componentes de uma forma histórica de sociabilidade, a sociabilidade regida pelo capital. Nesta forma de sociabilidade a produção de mercadorias, não importa sob que forma concreta, é o momento fundamental. Nesta forma de sociabilidade o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral. (p.3)

Nesse sentido, o trabalho na sociedade capitalista contribui para a alienação humana por inverter a relação, uma vez que o homem, enquanto ser lúcido, transforma sua atividade vital, o seu ser, em simples meio da sua existência. (MARX, 2002, p.116).

A alienação não se revela apenas no fato de o ser social perceber que os meios de manutenção de sua vida pertencem ao outro, que seus desejos são a posse inatingível do outro, mas, na percepção de que tudo é algo diferente dele mesmo e que, por fim, um poder inumano impera sobre tudo. Como esse trabalho é estranho ao homem, não servindo a ele, mas, sim a um ser estranho a ele, Marx (2002) se pergunta a quem então ele serve.

Se o produto do trabalho é bizarro ao seu produtor, contrapondo-se a ele, como poder estranho, a quem pertencerá? Se a própria atividade do sujeito não lhe me diz respeito, se lhe é uma atividade alheia, coagida, a quem pertencerá, então? (p.118)

Para o autor, só o homem pode ser esse poder estranho sobre os homens e, assim, toda a auto-alienação do homem, de si mesmo e da natureza, manifesta-se na relação que ele postula entre os homens, para si mesmo e para a natureza. E, no capital,

O meio pelo qual a alienação ocorre também é prático. Do mesmo modo como o homem cria a sua produção como sua desrealização, como sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria atividade, também confere a um estranho a atividade que não lhe pertence. (p.119)

Neste metabolismo do capital, além de as necessidades básicas humanas não serem atendidas, ele cria as necessidades supérfluas, luxo e caprichos, como formas estratégicas de sua própria manutenção, um ciclo perverso que impede a completa realização humana.

A realização plena do homem, sua emancipação humana acontece com sua realização completa, enquanto ser natural e ser pensante. Para isso, *suas necessidades humanas básicas e intelectuais* devem ser atendidas, ou seja, a consciência humana deve ser livre, não condicionada a forças extrínsecas ao homem, uma vez que para o homem alienado, os pensamentos são espíritos que existem fora de sua natureza.

Qualquer emancipação constitui uma restituição do mundo humano e das relações humanas ao próprio homem. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política. (MARX, 2002, p.37)

De acordo com o autor acima citado, a verdadeira realização humana só acontecerá fora da relação de exploração imposta pelo capitalismo, o trabalho alienado. É exatamente no trabalho não-alienado que o homem se realiza enquanto ser humano, no trabalho em que ele consegue se ver objetivado, que seja verdadeiramente obra sua, que satisfaça suas necessidades básicas e intelectuais e atenda aos seus interesses, e, não aos de outrem.

A emancipação humana ocorre quando o homem atingir plenamente sua liberdade e emancipação e tornar-se ser genérico pelo reconhecimento de sua totalidade como ser social, enquanto ser concreto, e pertencente a uma localidade, como parte integrante. Neste aspecto, Lukács (1979) afirma que,

Em sentido biológico todo homem é uma totalidade. Mas o problema ontológico consiste precisamente no fato de que essa autonomia mesma se torna portadora do caráter de parte em sentido social: o homem na medida em que é homem, e não simplesmente um ser vivo puramente biológico, fato que jamais acontece na realidade, não pode ser separado de sua totalidade social concreta. **Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem de modo arbitrário, em circunstâncias por eles escolhidas, mas nas circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, determinados por fatos e pela tradição.** (p. 85 grifos nossos)

Explicita-se, assim, uma contradição, o homem faz sua própria história, mas, em circunstâncias historicamente determinadas a ele e, mesmo em circunstâncias estranhas a ele, há possibilidade de superação/transformação do que lhe é dado como posto ou natural. Para Lessa (1997),

Há que se demonstrar que não há nada semelhante a uma natureza humana dada de uma vez para sempre, a-histórica: é imprescindível argumentar como o horizonte histórico de possibilidades é limitado única e exclusivamente pela reprodução social, isto é, pela síntese dos atos humanos singulares em formações sociais. Para se contrapor à concepção conservadora segundo a qual aos homens corresponde uma essência a-histórica de proprietários, e que, por isso, não há como ser superada a sociedade capitalista deve-se comprovar que não há limites ao desenvolvimento humano, a não ser aqueles construídos pelo próprio homem. E esta demonstração apenas pode se dar de forma cabal no terreno da ontologia. (p.6)

O poder de transformação do homem é a mola propulsora de todo o desenvolvimento da realidade humano-social, o poder de tudo modificar pelo trabalho. Essa essência muitas vezes é esquecida na sociedade capitalista que tende a naturalizar as diferenças sociais como se fossem parte da natureza humana a exploração do homem pelo homem. Ora, a natureza humana é justamente o oposto, é o poder de modificar sempre as relações humanas e as relações de dominação e exploração também. E, de modo análogo, o elemento constitutivo da totalidade social são os indivíduos. Sem individuação, não há sociabilidade possível, não há reprodução social.

Para Marx, segundo Tonet (2007),

Tornar-se homem é, pois, [...], na sua essência, transformar o mundo e a si mesmo: criar objetos e criar-se de forma cada vez mais ampla, universal e multifacetada: tornar parte de si mesmo um conjunto cada vez maior de elementos que fazem parte do gênero humano: agir de forma sempre mais

consciente e livre, isto é, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo. É ocioso ressaltar que esse processo não é, de modo nenhum, linear e cumulativo, mas antes extremamente complexo e contraditório. (p.7)

O reconhecimento pelo homem de sua ontologia e totalidade como ser social revela-se como uma das condições de sua emancipação e constitui no primeiro passo para a criação de novas formas de sociabilidade que lutam contra a alienação imposta pelo trabalho em função do capital.

Nesta forma de sociabilidade que colabora na geração da emancipação humana, o trabalho é associado. Para Tonet (2007, p.11), “É a forma de trabalho em que os produtores dominam livre, consciente, coletiva e universalmente o processo de produção”. Enfim, o trabalho associado é aquele em que todo mundo contribui e no qual ninguém explore ninguém.

O empenho de Marx (2002) em desmascarar as formas de alienação do trabalho voltado ao capital é para mostrar uma outra alternativa, a da total emancipação humana: emancipação das prisões do capital, das prisões do pensamento lógico-científico, das religiões, enfim, do nosso “modo de viver capitalista”. Para o autor, o trabalho associado promove a realização do ser humano livre e, nele,

O homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico. (p.116)

Na atividade vital não ocorre separação entre teoria e prática, como na alienação. Ainda em relação ao trabalho, segundo Lessa (1997, p. 38), “o homem não se reduz ao trabalho, este é a protoforma da realidade humano-social, a práxis. O trabalho é a categoria fundante do ser social, mas, o ser social certamente não é redutível ao trabalho”.

Podemos asseverar que pelo trabalho o homem se cria como ser social e, neste intercâmbio orgânico com a natureza, o mundo humano-social ou a práxis. E, ao mesmo tempo em que o ser social forma a práxis, ela o forma. O trabalho impulsiona para além dele e, assim, é a pedra fundamental da práxis, totalidade dinâmica, sempre em transformação.

Considerando-se que os sentimentos, as paixões, etc, do homem são verdadeiras afirmações ontológicas do ser (natureza), e se realmente se afirmam só à medida que o seu objeto existe como objeto sensível, então é óbvio: que o seu modo de afirmação não é um só e imutável, mas antes os diversos modos de afirmação

constituem a característica da sua existência, da sua vida [...] (MARX, 2002, p. 166)

Nesta asserção, em especial, quando Marx diz que o modo de afirmação do homem “não é um só e imutável”, mas, que os “diversos modos de afirmação constituem a característica da sua existência, da sua vida”, ele aponta para a ampla dimensão da realidade humano-social. E, por considerar a educação escolar como uma destas dimensões, estudaremos a prática como componente curricular da formação inicial dos professores, objeto deste estudo.

Uma determinação observada enfaticamente na obra de Lukács (1979) é a descrição de complexos sociais formados a partir do trabalho humano, nominada de esfera do humano que entendemos como o mundo humano-social ou a práxis social.

Interessa-nos exclusivamente afirmar que tudo aquilo que no trabalho e através do trabalho surge de expressamente humano constitui, precisamente, aquela esfera do humano sobre a qual direta ou indiretamente baseiam-se todos os valores. (p. 87).

Tonet (2007, p. 4), ao estudar a sociabilidade humana demonstra que a realidade social é sempre o resultado da determinação recíproca entre subjetividade e objetividade (teleologia e causalidade), porém sob a regência da segunda, e apresenta a práxis como categoria mediadora entre estes dois momentos, que é assim explicitada por Lukács (1979):

[...] toda práxis, mesmo a mais imediata e a mais cotidiana, contém em si essa referência ao ato de julgar, à consciência, etc, visto que é sempre um ato teleológico, no qual a posição da finalidade precede, objetiva e cronologicamente, a realização. Isso não quer dizer, porém, que seja sempre possível saber quais serão as conseqüências sociais de cada ação singular, sobretudo quando ela é causa parcial de uma modificação do ser social em sua totalidade. O agir social, o agir econômico dos homens abre livre curso para forças, tendências, objetividades, estruturas, etc, que nascem decerto exclusivamente da práxis humana, mas cujo caráter resta no todo ou em grande parte incompreensível para quem o produz. (p.52)

Desta afirmação de Lukács podemos inferir que a práxis é teleológica, a posição da finalidade precede, objetiva e cronologicamente, a realização do planejado, mas, na dependência das circunstâncias objetivas e subjetivas, adquirem diferentes modalidades e, portanto, promovem diferentes incursões na sociabilidade e na totalidade imediatamente postas. A compreensão da diversidade da práxis e a citação “de uma práxis mais imediata e cotidiana”

leva-nos ao entendimento da existência de níveis diferentes de uma mesma práxis de acordo com o nível de consciência presente nela.

Kosik (2002) ao ampliar e aprofundar o conceito marxiano de práxis, faz a distinção entre duas formas e dois graus de conhecimento da realidade, mas especialmente e sobretudo duas qualidades da práxis humana: práxis fragmentaria dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue, tornando-se assim utilitária e fetichizada, e a práxis revolucionária.

Para o autor, a práxis utilitária cotidiana cria o pensamento comum, em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas, quanto a técnica de tratamento das coisas. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada não é o mundo real, embora tenha a consistência e a validade do mundo real, é o mundo da aparência.

Para que o mundo possa ser explicado criticamente, cumpre que a explicação necessita basear-se numa visão de mundo como totalidade concreta e no terreno da práxis revolucionária. O mundo real é o mundo da práxis humana, oculto pela pseudoconcreticidade, a existência autônoma dos produtos do homem e a sua redução ao nível da práxis utilitária. Para o autor, a destruição da pseudoconcreticidade é o processo de criação da realidade concreta e a visão da realidade, da sua concreticidade.

Cada grau do conhecimento humano sensível ou racional, cada modo de apropriação da realidade, é uma atividade baseada na práxis objetiva da humanidade e, portanto, ligada a todos os outros vários modos, em medida maior ou menor.

A práxis é a esfera do ser humano, ela coloca em evidência o autêntico caráter da criação humana como realidade ontológica. A existência não é apenas enriquecida pela obra humana; na obra e na criação do homem é que se manifesta a realidade, de certo modo se realiza o acesso à realidade. A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 2002, p. 222)

Assim, a práxis compreende além do momento laborativo também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana,

na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc, não se apresentam como experiência passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana. Sem o momento existencial, sem a luta pelo reconhecimento, que acomete todo o ser do homem, a práxis se degrada ao nível da técnica e da manipulação. A práxis é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana.

A práxis tem ainda uma outra dimensão: no seu processo, no qual se cria a específica realidade humana, ao mesmo tempo se cria de certo modo uma realidade que existe independentemente do homem. Na práxis se realiza a abertura do homem para a realidade em geral. No processo ontocriativo da práxis humana se baseiam as possibilidades de uma ontologia, isto é, de uma compreensão do ser. O homem sobre o fundamento da práxis e na práxis como processo ontocriativo cria a capacidade de penetrar historicamente por traz de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral.

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os criamos, isto é, a medida que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Na práxis e baseado na práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade e da natureza inorgânica e estabelece a sua relação com o mundo como totalidade. Na abertura o homem, ultrapassa a própria finitude e se põe em contato com a totalidade do mundo.

A distinção entre estes dois momentos da práxis total humana, a práxis em sua dimensão fragmentária baseada na divisão do trabalho, denominada por Marx como uma práxis alienada e a práxis revolucionária, emancipadora, demonstram a relação ontológica descrita por Lukács entre a teleologia e a causalidade, momento dialético da atividade humana.

Para Vázquez (1990), o momento teleológico é descrito como a atividade humana que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. A finalidade, por sua vez, é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade.

A práxis produtiva, a práxis artística, a práxis política, a práxis revolucionária constituem dimensões essenciais do ser prático. Mas por sua vez, juntas nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças à qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si próprio. (p. 233)

Para Vázquez (1990), podemos falar de níveis diferentes de práxis, de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada evidenciado no produto de sua atividade prática.

O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações, ou para satisfazer novas necessidades. “Entre uma e outra criação, o homem reitera uma práxis já estabelecida. Considerada em seu conjunto a práxis se caracteriza por esse ritmo alternado do criador e do imitativo, da inovação e da reiteração”. (p. 248).

Vázquez conceitua práxis criativa como: “unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e do exterior, do subjetivo e do objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; unicidade e irrepitibilidade do produto”. (VÁZQUEZ, 1990, p. 251).

Para este autor a práxis pode ser descrita como uma atividade que se desdobra em:

Atividade produtiva, transformadora da natureza, no próprio processo de transformação do homem (papel da produção, do trabalho humano na vida social). Atividade revolucionária dos homens no processo de transformação de suas próprias relações sociais. Como prática social no processo de conhecimento (enquanto fundamento deste). (p.113).

A complementaridade entre teoria e prática é expressa no seguinte trecho:

As relações entre teoria e prática não podem ser encaradas de maneira simplista ou mecânica, isto é, como se toda teoria se baseasse de modo direto e imediato na prática. Na verdade a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis [...] são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta entre um segmento teórico e um prático. (p. 233).

A relevância de se estudar a práxis centra-se no fato de se conhecer a base fundante da sociabilidade humana, pois, na medida que o homem cria sua realidade ontológica, ele é, ao mesmo tempo, criado por ela. E, por incluir a educação como uma das dimensões da práxis, conclui-se que ambas são geradas pela mesma base fundante.

Se, na atualidade, a sociabilidade humana centra-se na base material, entendemos que a práxis, incluindo a educativa, são atos subordinados ao capital.

Continua Tonet (2005), para o funcionamento da sociabilidade capitalista é necessário que existam indivíduos livres, iguais e proprietários, ou seja, pessoas autônomas, como contratantes, e, não, como homens integrais. Para o autor,

Assim, também, na práxis educativa a desigualdade de raiz (economia) se inverte em uma forma de igualdade, de liberdade e de propriedade. E, a práxis educativa, também, é lócus de “uma articulação férrea, obviamente não isenta de tensões, entre a matriz econômica (o capital) e a forma jurídico-política (emancipação política; democracia e cidadania)”. (p. 475)

Na luta por manter esta articulação, o capital transporta-a para o campo escolar, porém, omitindo que nas condições atuais de exploração e alienação, o “cidadão” é sempre homem parcial. Para o autor, o homem em sua plenitude representa a emancipação humana plena que está necessariamente para além desta forma de cidadania preconizada pelas legislações públicas.

Este estudo aponta a possibilidade da práxis educativa, assim, como a prática educativa, dela decorrente, desenvolver-se em duas perspectivas, na dependência da concepção teórica que a informa. Em uma prática educativa neoliberal, predomina a alienação e se a base teórica pautar-se na ontologia do ser social, a prática educativa pode desenvolver-se para a emancipação humana. E, nesta relação entre os fundamentos teóricos e a prática, acreditamos que, “numa relação dialética entre teoria e prática, ambas são opostas entre si e, portanto, complementares”, (Almeida, 2001, p. 18).

3- O MUNDO DO TRABALHO E A PRÁXIS EDUCACIONAL ESCOLAR

Neste capítulo pretendemos explicitar a linearidade, obviamente não isenta de tensões, da relação entre a matriz econômica (o capital) e a forma política e estrutural da educação escolar (organismos multilaterais, legislações e documentos oficiais) que expressam suas determinações, predominantemente, por meio de termos do modelo de gerenciamento das relações de trabalho que sustentam o metabolismo capitalista (competitividade, democracia e cidadania).

Com o progressivo aumento da reprodução do capital, intensificando as desigualdades sociais e gerando mais-valia para a burguesia, a competitividade se intensificou, gerando assim um dos fatores da crise do capital.

A competitividade efetivamente constitui, portanto, a característica central da dinâmica econômica global. O resultado esperado para essa equação consistia na necessidade de reestruturação produtiva, demissões, realocações, terceirização, contenção salarial, ênfase na qualidade do produto e na qualificação do trabalhador por meio do aumento da escolaridade e treinamento contínuo. Muito provavelmente, tanto a globalização quanto a reestruturação produtiva não foram postas em questão, antes apresentadas como inevitáveis, consignando-se tal inevitabilidade ao desenvolvimento do progresso técnico e à "necessidade" de introduzir inovações na gestão. (FERRETI et al., 2003, p.23)

Com a crise do fordismo, modelo de produção industrial que se consolidou no pós-guerra, inúmeras inovações nas relações de produção e processos de trabalho tornaram-se necessárias como parte da estratégia de reação ao aprofundamento da crise e à interrupção do movimento de expansão do capital.

É sabido que a atual reestruturação produtiva representa uma iniciativa do capital para a superação da crise da acumulação que se instalou a partir dos anos 70. A automação flexível – resposta tecnológica para a crise – trouxe para as grandes empresas a possibilidade de inovações cada vez mais rápidas. Ao lado de transformações tecnológicas de base física, houve introdução de profundas mudanças organizacionais e ambas passaram a influenciar o processo, as relações e os conteúdos do trabalho. A partir daí, as qualificações dos trabalhadores não deveriam responder tanto ao trabalho prescrito, mas sim à imprevisibilidade. (FERRETI et al, 2003, p.6)

Com a mudança estrutural do modo de produção, implementou-se, também, uma mudança na qualificação exigida do trabalhador e, conseqüentemente, uma mudança na formação exigida para o trabalho e, assim, as relações entre trabalho e educação se reestruturaram, como uma reação em cadeia.

Assim, o elemento novo no debate sobre as relações trabalho-educação apóia-se na valorização que a produção capitalista passa a emprestar à flexibilidade na produção. Contrariamente ao que se dava no taylorismo, o saber construído no cotidiano da fábrica, oriundo da experiência dos trabalhadores individuais e do coletivo do trabalho – a chamada qualificação tácita (Wood, Jones, 1984), que era negada pelo taylorismo – passa não apenas a ser reconhecido, como requisitado e premiado, porque se reconhece sua força para a resolução dos problemas diários com que a produção se defronta. (FERRETI et al, 2003, p.6)

De acordo com Antunes e Alves (2004), quando se analisa a forma de ser da classe trabalhadora de hoje, é possível constatar um processo heterogêneo e complexo pautados pela heterogeneidade, fragmentação e complexificação. Para o autor,

Este conceito ampliado de trabalho compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. (p. 342)

Consta-se que, anteriormente, era exigido do trabalhador apenas o desempenho em funções mecânicas que não demandavam grande esforço mental.

Até por volta da década de 70 imperava na produção o modelo chamado taylorista-fordista, que se caracterizava por uma produção em série, em larga escala. Neste modelo, o trabalhador era considerado uma simples peça de uma imensa engrenagem, devendo executar praticamente a mesma tarefa durante todo o seu tempo de trabalho. (TONET, 2007, p.1)

Porém, o aumento da força de trabalho disponível (o desenvolvimento das tecnologias suprimiu grande parte da força de trabalho humana) gerou uma crise típica deste sistema contraditório que exigia um novo destino a grande massa de trabalhadores egressos da educação básica.

Entra em cena um “mundo novo” orientado pelo “espírito civilizatório” da globalização, onde desaparece a luta de classes e surge o paradigma da

cooperação produtiva: trabalhadores e capitalistas movidos por interesses comuns. É esse fundamento que sustenta conceitos tais como Controle de Qualidade Total (TQC), Produção Enxuta (Toyotismo) e Reengenharia Social. (PANIAGO, 2000, p.1)

Esta nova ideologia neoliberal, ao mesmo tempo em que coloca trabalhadores e donos da força de trabalho, como parceiros, vem acompanhada de estratégias que lhe dão suporte e servem ao propósito de reorganização e reestruturação do capitalismo diante da crise. Neste novo cenário,

Muda o papel do Estado com a transformação de atividades improdutivas em produtivas (privatização), alteram-se os processos de trabalho e as relações de produção na empresa como meio de se aumentar a produtividade e de se quebrar a resistência do trabalho (reestruturação produtiva, flexibilização do trabalho e desregulamentação dos direitos e garantias sociais), reunificam-se os capitais como forma de evitar a apropriação do valor produzido pelos concorrentes (aquisições e fusões de grandes empresas), enfim, a “globalização” exige uma forma de “regulação” política econômica liberal, sem o que o mercado não pode afirmar-se como mercado mundializado. (PANIAGO, 2000, p.6-7 apud TEIXEIRA, mimeo I:25)

A nova demanda do mercado globalizado exclui o “apertador de parafusos”, função desempenhada pelas máquinas, e exige um trabalhador que coordene todo ou grande parte do processo de produção realizado pelas máquinas e, para isso, são necessários novos conhecimentos de formação, em última instância, uma nova educação básica.

O trabalhador da grande indústria deixa de ser um simples apêndice da máquina, um simples executor de tarefas repetitivas, em obediência a determinações pré-estabelecidas pela gerência, e passa a acumular uma diversidade de responsabilidades antes impensáveis na lógica da produção fordista. (PANIAGO, 2000, p.8)

Ainda sobre as exigências para o trabalhador, salientamos que,

Se antes a qualificação do trabalhador estava relacionada com o seu saber técnico, isto é, se ele era treinado para executar uma única e mesma tarefa, hoje se exige do novo trabalhador capacidade de decodificar novos símbolos, comunicar-se tanto verbalmente como por escrito, resolver problemas de novos processos de trabalho, ser autônomo e capaz de antecipar respostas a certos desafios no desenvolvimento de suas atividades.[...] Isso significa que o trabalhador deverá ter a capacidade de gerenciar seu próprio trabalho; verbalização e comunicação e produzir em equipes. (PANIAGO, 2000, p.8 apud TEIXEIRA, mimeo II: 20)

Para Ferreti et al (2004, p. 21), nesse cenário, o processo de formação do trabalhador, por parte da empresa, não se esgota no seu aspecto técnico, mas abrange, também, a divulgação e a aprendizagem de valores e a construção de comportamentos. Por essa razão, as relações entre a reestruturação capitalista e as mudanças exigidas na formação dos trabalhadores precisam ser analisadas em sua totalidade,

Por isso, sua discussão precisa ser um pouco mais detalhada, em razão das relações entre aprendizagem de conteúdos técnicos e desenvolvimento de atitudes e de concepções sobre o trabalho e a empresa, de um lado e, de outro, em razão de outros processos educativos que esta desenvolve como parte desse mesmo processo, ainda que de forma não tão sistemática como os treinamentos. (p.21)

Este conhecimento preserva certos limites, o trabalhador deve ser autônomo, na medida em que essa autonomia atenda aos interesses da empresa, e ser crítico, somente, dentro dos muros da empresa, ou seja, ser participativo e colaborador na reprodução do sistema, e apenas propor idéias novas à medida que elas aumentem os lucros da empresa.

Ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 1999, p. 6)

Nesse sentido, o trabalho de “conscientização”, ou seja, de alienação da massa empreendido pela classe burguesa dominante, na realidade, é um trabalho de “contenção” da massa, um trabalho de repreensão de seu poder de pensar e agir livremente.

Agora o saber tácito do trabalhador é valorizado (pelo menos no plano simbólico, quando o operador é incentivado a dar sua opinião ou a tomar rápida decisão diante de um problema técnico inesperado). Agregue-se a isso a situação macroeconômica deteriorada (baixos salários e altos índices de desemprego) e tem-se o cenário perfeito para a construção de subjetividades muito afinadas com o novo modo de produção. (FERRETI et al., 2003, p.24)

Essa produção de subjetividades bem afinadas com o novo modo de produção do capital é feita por meio da incucação de uma falsa liberdade de pensamento e ação.

Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social. (DUARTE, 1999, p. 7)

De acordo com Antunes e Alves (2004), a alienação imposta pelas mudanças no modo de produção capitalista e implementadas pela reestruturação capitalista, tende a crescer vertiginosamente,

Apesar de o operário da fábrica toyotista contar com maior “participação” nos projetos que nascem das discussões dos círculos de controle de qualidade, com maior “envolvimento” dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz. (p. 346)

Em relação aos trabalhadores, este trabalho de retenção, sob a égide da “conscientização”, a ideologia manipuladora e alienante do sistema capitalista se mostra dotada de grande poder, que vai além da esfera racional e que atinge a subjetividade do trabalhador.

Desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital (observando que o termo “subsunção” não é meramente “submissão” ou “subordinação”, uma vez que possui um conteúdo dialético – mas é algo que precisa ser reiteradamente afirmado). O que muda é a forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral. (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 344)

Ainda sobre a manipulação da subjetividade do trabalhador no processo de produção,

Se, no fordismo, os conteúdos da qualificação privilegiavam o "saber-fazer" – expresso nos conhecimentos técnicos – em detrimento dos saberes gerais e da subjetividade, na produção flexível esses conteúdos devem privilegiar também os tais saberes gerais e retomar, de uma nova perspectiva e com mais intensidade, a dimensão da subjetividade do trabalhador, traduzida no termo "saber-ser" – subjetividade essa que se expressa, entre outras formas,

na capacidade de mobilização desses conhecimentos para enfrentar os imprevistos da situação de trabalho. (FERRETI et al, 2003, p.6)

A mudança fundamental ocorrida neste novo sistema de produção é o deslocamento do trabalho diretamente com a matéria, para um trabalho intelectual, como exigência da complexificação do próprio trabalho e, conseqüentemente, da práxis, por ele gerada.

Daí aparece uma categoria de trabalho que não trabalha com a matéria, ou seja, com a transformação imediata da natureza, mas com relações sociais organizadas pela comunicação: o trabalho imaterial (compreende as atividades relacionadas à produção audio-visual, publicidade, moda, marketing, teles, informática, etc). (PANIAGO, 2000, p.9)

A discussão sobre a materialidade ou imaterialidade do trabalho, em curso atualmente entre os estudiosos marxistas, envolve a educação escolar e, nesse aspecto, nos apoiamos em Paniago (2000),

Permanece-se num beco sem saída se restringe a discussão sobre a produção material, ou não material, à sua forma mesma. Somente a partir de uma produção material historicamente constituída se pode entender de que sociedade se trata e qual a relação com a natureza é estabelecida pelos homens, e, então, também definir a produção espiritual, uma vez que é determinada por ambas. (p. 3)

Assim, o entendimento das exigências postas à educação escolar, em especial à formação inicial do professor, pela legislação pode ser esclarecido se investigarmos a natureza da produção material, historicamente constituída, que informa a sociedade que prescreve a referida legislação, depreendendo a relação entre as estratégias de manutenção da referida produção material e as determinações de formação que ela demanda. Nesta perspectiva, nossa atenção centra-se nos termos comuns usados no mundo do trabalho e nas legislações escolares, bem como, na relação que eles estabelecem entre as determinações dos órgãos centrais postas ao professor da educação básica e as exigências da reprodução do capital postas ao trabalhador, em geral.

Um termo central nos documentos do Ministério da Educação e do mundo empresarial é o de “cidadania”, a formação para a cidadania, a formação do cidadão crítico na educação formal e a formação do trabalhador “parceiro” e “colaborador”, tão necessário ao capital, no meio empresarial.

A respeito deste termo podemos fazer duas distinções: (a) para o capital, o termo tem o sentido de emancipação política, ou seja, de igualdade política que mascara a desigualdade real, sendo uma condição de reprodução da desigualdade social; (b) para a ontologia do ser social, a emancipação humana, a realização total do gênero humano, o homem em sua plenitude.

Neste aspecto, Tonet (2007) alerta para a contradição entre a formação do cidadão, no sentido de emancipação política, para atender a uma sociedade regida pelo capital ou, no sentido de emancipação humana, para uma sociedade que pretende romper com o modelo de produção material, regido pelo capital.

Trabalhar para formar cidadãos é trabalhar para formar pessoas que vivam dentro dessa sociedade regida pelo capital, se conformem com ela e se limitem a melhorá-la. Trabalhar pela emancipação humana é conectar nossa atividade com a perspectiva da superação radical do capital. (p.2)

O autor afirma que trabalhador explorado é cidadão e, mesmo sendo crítico, ele não deixa de ser explorado, logo, não é efetivamente livre. O conceito de cidadania serve ao capitalismo e, em nada modifica a situação real dos trabalhadores, apenas acalma os ânimos e dilui a força da classe trabalhadora que passa a acreditar que tendo seus direitos (que só existem de fato num plano formal, não num plano real) atendidos terá uma vida melhor. É porque existe a desigualdade real típica do capitalismo, que é necessária a igualdade formal. Para Magalhães e Silva Júnior (2009),

A emancipação humana visa a tornar o homem livre, o que somente pode ser conquistado sob outra base de produção das condições da existência humana. A ausência de radicalidade, de rigor e de totalidade organiza uma práxis afastada da concepção marxiana. (p. 55)

Segundo Tonet (2007, p.7-8), o capitalismo em sua plenitude não pode funcionar sem uma dose de cidadania e democracia, sem a emancipação política. É porque existe a desigualdade real típica do capitalismo, que é necessária a igualdade formal. Duarte (1999) discute este jogo da classe estabelecida,

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da

ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. (DUARET, p. 26 apud MÉSZÁROS, 1996, p.523-524)

Por esse motivo, a educação básica pautada na formação do “cidadão crítico” serve para a reprodução do capital e não para a emancipação humana, como assevera Tonet (2007).

Dada a situação em que a humanidade se encontra hoje, o horizonte de nossas atividades no âmbito da educação tem que ser a emancipação humana e não a cidadania. O que podemos fazer hoje- estamos falando na quadra histórica que desenhamos no começo- é um conjunto de atividades educativas emancipadoras, de caráter revolucionário. (p.17)

A emancipação humana não é fácil de ser alcançada, e é sabido que atualmente ela torna-se inviável. O que podemos alcançar são lampejos dessa emancipação, com iniciativas pontuais e, por enquanto, isoladas.

Pensar em uma política educacional, em uma educação, no sentido mais geral, emancipadora é querer algo sem ter uma base real. Não basta querer algo, é preciso que esse algo possa ser traduzido em atividades reais. E o que pode se tornar real no sentido da emancipação humana são atividades pontuais, não o conjunto da educação. Nesse sentido muita coisa pode ser feita. (TONET, 2007, p.18)

Para o autor, a educação nunca foi e nunca será “a locomotiva” da transformação social, ela pode contribuir para isso, mas não encabeçar o processo. Nesta perspectiva, para Magalhães e Silva Júnior (2009),

[...] em uma sociedade regida pelo capital a prática escolar, por si só, possui limitadas possibilidades de tensionar uma formação no sentido de humanizar, pois, o homem tem obstáculos colocados pelo capital, para refletir a realidade, para escolher a alternativa condizente ao seu processo de humanização e emancipação humana. (p. 56)

No mundo do trabalho, na medida em que as condições materiais da existência humana se modificarem será possível almejar mudanças na práxis total humana e conseqüentemente na práxis educacional. No sistema capitalista a alienação imposta ao trabalhador impede a emancipação humana, o que podemos ter são iniciativas educacionais com vistas à tomada de consciência das condições de nossa existência.

Isso precisa ser discutido no planejamento da prática escolar caso exista a teleologia de formar seres sociais que busquem coletivamente a emancipação humana. (MAGALHÃES e SILVA JÚNIOR, 2009, p. 58)

Considerando que o modo de produção determina a forma de sociabilidade humana do mundo humano-social, a práxis, em seu contexto maior estará vinculada aos interesses capitalistas, servindo ao capital. Concordamos com Paniago,

O trabalho não material realizado pelo professor pode adquirir outro significado ao entrar na cadeia de produção de mercadorias, caso seja do interesse da reprodução do capital. Pode ser um produto não-material, mas, o que é mais fundamental, pode exercer uma função produtiva no conjunto da cadeia produtiva. (PANIAGO, 2000, p.5)

Concordamos ainda com a autora supra citada quando esta diz: “o serviço prestado, pelo professor ao aluno, além de caracterizado como não-material, necessita de melhor determinação de suas específicas relações com a produção de mercadorias”. (PANIAGO, 2000, p.5). Outro fator que motiva nosso estudo, mesmo que a longo prazo, é apresentado por Tonet (2007),

A esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica de seu desenvolvimento. É que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio lhe poderiam ser contrárias. Mas, na medida em que a sociabilidade gerada pela contradição entre capital e trabalho é contraditória, a possibilidade de uma oposição à hegemonia do capital também é uma possibilidade real. (p. 5).

A relação entre as políticas implementadas no Brasil na década de 1990 e o modelo econômico capitalista, segundo Saviani (1997),

[...]decorre que as transformações no âmbito econômico, ancoradas na revolução microeletrônica, foram acompanhadas no plano social por um reordenamento nas relações de classe beneficiando os detentores do capital em detrimento da força de trabalho (...) traduzida na orientação denominada neoliberal. (p.234)

Com esta medida de mundialização do capital, faz-se necessário a mundialização dos trabalhadores também, de modo a inseri-los como massa trabalhadora no novo modo de produção demandado a partir da reestruturação do capital.

Uma das articulações entre a nova forma de gerenciamento empresarial e a esfera educacional encontra-se nas propostas dos organismos multilaterais internacionais e regionais, como, Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, CEPAL, PNUD, entre outros, cujos paradigmas serviram de referência à reforma da educação brasileira.

A década de 1990 é reconhecidamente o período das reformas na educação brasileira no qual se viu a produção de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos, embasados pelas recomendações dos referidos organismos.

As recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade. (MAZZEU, 2008, p.3)

A justificativa que os organismos internacionais apresentam para esta aliança (capital e educação) é a necessária união de esforços dos países subdesenvolvidos na luta contra o analfabetismo, pois,

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e equitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. (BRASIL, 1993, p. 7)

Os países com índices educacionais ruins, principalmente os considerados do “terceiro mundo” ou pobres, se abrem à ação destes organismos e sua educação fica à mercê das leis de mercado.

Um documento-base que organizou todo o processo de mudanças educacionais foi a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), síntese da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien (Tailândia) e financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, contando com a participação de 155 países signatários da Declaração, além de agências internacionais e profissionais da educação. Este documento traz como objetivo primordial o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem por todos os países, para nivelar o patamar de instrução dos países, sendo assim descritas

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (BRASIL, 1993, p.3)

A nosso ver, essas necessidades básicas de aprendizagem tratam-se do mínimo indispensável para a sobrevivência do futuro trabalhador no mercado, ou seja, a educação básica teria o dever de alfabetizar e ensinar a fazer cálculos matemáticos simples, como já exposto, nada além. Continua o documento,

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (BRASIL, 1993, p. 3)

O documento induz que a formação desenvolvida pela educação escolar deve voltar-se para a adequação e conformação do aluno ao sistema do capital e, nesta educação alienada e alienante, certamente não lhe é apresentado a totalidade das objetivações humanas produzidas historicamente, as quais se compreendidas numa perspectiva ontológica, poderia permitir-lhe a confrontação com a realidade posta, despertando-o, assim, para a luta em prol da emancipação humana, ao oposto da emancipação política tão proclamada.

A grande preocupação destes organismos internacionais era liquidar com o analfabetismo por meio da educação básica, pois, consideravam que

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos

orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho.
(TOMMASI, 1996, p. 131)

Constata-se que esta instrução básica representa o necessário para incluir o “cidadão” no mundo do trabalho, concedendo-lhe a emancipação política, esta concepção utilitarista de educação centrada nas competências e habilidades exigidas pela reestruturação capitalista nega a emancipação humana.

O discurso destes documentos considera que a grande maioria do alunado não conseguirá estudar e completar os estudos e prosseguir em uma carreira acadêmica, e, assim, é necessário que a formação básica se volte para o mundo do trabalho.

Na definição das linhas de ação, como forma de garantir uma educação básica a todas as crianças, a *Conferência de Educação para Todos de Nova Delhi* (Brasil, 1994, p.25) apregoa um “currículo simplificado centrado nas habilidades” para enfrentar a vida cotidiana, no sentido de aceitação das circunstâncias objetivas postas como naturais, negando o estudo dos conhecimentos produzidos historicamente que, por sua vez, permitiria a negação destas mesmas circunstâncias, como segue no trecho abaixo,

Numerosos fatores medem o que e quanto se aprende na escola. Por exemplo, o domínio das habilidades necessárias à vida cotidiana (conforme definidas para cada contexto sócio-econômico) é prejudicado quando os currículos são desenvolvidos de forma centralizada ou quando são projetados *principalmente para preparar as crianças para o próximo grau de ensino - que não será alcançado por muitos - em vez de prepará-las para enfrentar os desafios da vida cotidiana.* (p. 23-24, grifos nossos)

Esta Conferência contou com a participação dos nove países com situações alarmantes na área educacional e que, portanto, precisavam adotar medidas emergenciais para se enquadrarem no novo modelo educacional exigido pelo capital, são eles Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Neste mesmo ano, o Brasil apresentou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado durante o ano de 1993, totalmente em consonância com a conferência de Nova Delhi, ou seja, com a tônica da formação exclusivamente para o atendimento das necessidades da reestruturação do capital, como mostra o objetivo abaixo descrito,

(...) adicione-se o imperativo contemporâneo a que estão sujeitos todos os países, isto é, sem uma base comum de educação e conhecimento, *a expansão do processo produtivo e do trabalho estarão prejudicados, comprometendo a própria aspiração de cidadania plena*. Conhecimento e cidadania passam a ser um binômio indissociável. (BRASIL, 1994, p. 5, grifos nossos)

Nesta passagem, a expansão do processo produtivo é associada à cidadania, como condição essencial, ou seja, a cidadania só será possível no modelo da reestruturação na medida em que as forças produtivas mantenham em pleno funcionamento o modo de produção em vigência. O trabalhador, aquele que vende sua força de trabalho, é, assim, completamente subjugado pelo sistema, não mais ao entrar no mundo do trabalho, mas agora, a partir da educação básica, da escola.

Para coroar a relação capital e políticas públicas de formação/educação, a UNESCO designa uma Comissão, encabeçada pelo economista francês Jacques Delors, para realizar diagnósticos e elaborar propostas para a educação. Este trabalho, realizado no período de 1993 -1996 foi publicado como *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, para a UNESCO, e recebeu no Brasil, em 1998, o título *Educação: um tesouro a descobrir*, com o apoio do Ministério da Educação. Esta publicação ficou conhecida como Relatório Jacques Delors (1999).

Nele, o ponto central do discurso é, novamente, a formação docente e a necessidade de revê-la, por ser considerada ultrapassada e incapaz de atender às novas demandas do mercado, que exige um profissional versátil, apto a resolver problemas, formado a partir da prática, que saiba lidar com os desafios impostos pela educação atual. A esse respeito,

A Comissão propõe um novo conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança. Trata-se do conceito de educação como um continuum: o aprender a aprender, edificado sobre quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser. (MAZZEU, 2008, p. 6)

O estudo dos documentos que serviram de base para as políticas públicas no Brasil, permite inferirmos que a nova proposta de formação, imposta à educação escolar, centra-se fundamentalmente na prática, não no sentido de investigá-la para compreender seus

determinantes histórico-ontológicos, mas, para usá-la em sua imediaticidade e imprevisibilidade que lhe é peculiar, como treino de competências exigidas no mundo do trabalho. Neste aspecto, a formação estrutura-se a partir de um modelo pragmático de conhecimento.

Para este novo professor, a ação de agente transformador de consciências, na perspectiva da luta pela emancipação humana é impugnada e, em seu lugar, lhe é exigido como qualificação para o trabalho, a aquisição das competências necessárias para desempenhar sua prática, em outras palavras, que ele seja habilmente treinado para na prática de sala de aula, treinar o aluno em situações práticas que se assemelham às que enfrentará no mercado de trabalho, uma formação alienada e sem nenhum tipo de reflexão filosófica.

Entendendo que a tônica da formação de professores deva concentrar-se na própria prática, em detrimento do conhecimento teórico, científico, acadêmico, esta perspectiva é fortemente caracterizada pelo conceito de prática reflexiva, pela qual os professores seriam capazes de realizar uma reflexão de si e de suas práticas de forma que elas sejam um lugar original, tanto da formação como da produção de saberes relativos à profissão. (SCALCON, 2008, p.39 apud PERRENOUD, 2002)

Esta formação centrada nas competências, um termo amplamente difundido no mundo do trabalho e peça-chave na formação docente, justamente por se vincular à resolução de problemas e à flexibilidade, ações exigidas do trabalhador, a partir da reestruturação o capital.

(...) tornar-se um formador que toma como meta pedagógica as necessidades e os problemas encontrados na prática, priorizando o desenvolvimento de competências em vista de uma aprendizagem entendida como transformação da pessoa, operada por uma postura de formador-treinador e dirigida para a autoformação do aluno (SCALCON, 2008, p.42 apud PERRENOUD, 2002).

Este discurso presente nos documentos oficiais, por omitir a intencionalidade de seus mentores, dificultam seu entendimento e direcionam o professor para o uso dos recursos enviados pelos órgãos centrais - federais e estaduais - o livro didático e os cadernos do professor, respectivamente, apesar de existência de outras produções didáticas contra-hegemônicas. Para Duarte (1999, p.46), “Os intelectuais a serviço do capital

internacional são mestres na utilização de um discurso repleto de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos.” Segundo o autor, estes intelectuais

Evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim o processo de “globalização” é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptar a tal processo. (p. 46)

A partir de então uma nova linha de documentos do Ministério da Educação foi elaborada em concomitância com o ideário neoliberal de atender a uma demanda do mercado.

A primeira proposta de mudança veio com a promulgação da LDB 9394/96 e, posteriormente, com outros documentos, como os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica.

Com estes documentos norteadores da formação docente no Brasil, consolidavam-se as exigências dos movimentos internacionais, em consonância com as necessidades postas pelo capital, como a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (BRASIL, 1993), o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (1993), a Conferência de Educação para Todos de Nova Delhi (Brasil1994, p.25), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Os documentos oriundos dos organismos internacionais e nacionais, apontam para uma prática presente, polivalente e flexível que estimula a resolução de problemas, o que exige uma interação inteligente e criativa de saber-fazer, como explicita a citação

Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade, o que é algo substancialmente diferente do que se tem praticado. O êxito do empresário e do trabalhador no século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro. [...] A capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender, [...] a flexibilidade e

modificabilidade para novos postos de trabalho vão surgir cada vez com mais veemência. (DUARTE, 1999, p.41-42 apud FONSECA, 1998, p.307)

A discussão acerca da competência foi amplamente difundida por Philippe Perrenoud ao longo de suas pesquisas e estudos. Para este autor competência é definida como

uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. [...] são representações da realidade, que construímos e armazenamos ao sabor da nossa experiência e de nossa formação. (PERRENOUD, 1999, p. 7)

Diante do exposto, acreditamos que o lema “aprender a aprender” prepara os trabalhadores para sua capacidade adaptativa, uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego e mantém estreita vinculação com a formação de competências, ou melhor, aprender na prática, com o cotidiano.

Para Mello (1995, p.31) as habilidades cognitivas e competências sociais de grau superior são descritas como: “flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas, ao contrário das demandas mais básicas como o domínio da leitura e da escrita”.

No Brasil, a partir da década de 1970, principalmente por intermédio de Jean Piaget e sua epistemologia genética, o construtivismo ganhou força e espaço na educação brasileira. A esta corrente associou-se o lema “aprender a aprender”, por apresentar-se como uma proposta em que o aluno constrói o próprio conhecimento, sendo o professor um facilitador do processo.

O Ministério da Educação define o construtivismo, informando que a perspectiva construtivista na educação

é configurada por uma série de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. [...] O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. (DUARTE, 1999, p. 59 apud BRASIL, 1997, p.50)

Este lema é apresentado pelo construtivista espanhol César Coll, como um grande avanço da educação, tendo a finalidade de contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo em situações e circunstâncias diversas, que o aluno “aprenda a aprender”.

De acordo com Duarte (1999) há um forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender”.

O construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (p. 30)

As definições de construtivismo que sustentam as propostas educacionais mascaram as intenções de um sistema perverso que contribui para a produção de uma educação em consonância com a realidade do sistema econômico, sob o pretense lema do “aprender a aprender”. Segundo a avaliação do autor,

[...] o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. [...] A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (idem, p. 7-8)

Ainda sobre o lema construtivista do “aprender a aprender”, o referido autor conclui,

[...] ao contrário de ser um caminho para [...] uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (p. 8)

Esse lema diz a respeito da capacidade de adaptabilidade do ser humano por intermédio da educação e origina-se de John Dewey “*learning by doing*”. A práxis educativa requerida pelo construtivismo é a de aprender fazendo, aprender na prática e com a prática, a partir de uma instrumentalização estritamente necessária para a realização da atividade prática.

A noção de constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. (DUARTE, 1999, p. 52)

Pelo fato de o construtivismo se fundamentar na prática, ele assume um caráter pragmatista, como vimos acima. Pauta-se quase que exclusivamente na imediatez, na pseudoconcreticidade do momento presente, sem procurar investigar a aparência fenomênica da complexificação do real.

As competências seguem a mesma direção na medida em que o desenvolvimento das competências exige a prática, pois a teoria não contribui para a aquisição das competências, de acordo com os teóricos, como os já citados (Melo, 1995) e (Perrenoud, 1999).

Partiremos da hipótese de que essa formação para a competência se dá por intermédio de práticas diversificadas (situadas em todas as disciplinas) nas situações-problema e até mesmo quem sabe na prática como componente curricular. E, nesse caso, a reestruturação das licenciaturas, em certa medida, estaria em concordância com os organismos multilaterais internacionais. Buscando encontrar estas relações nos debruçaremos no capítulo seguinte sobre as legislações.

4. AS DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS DA PRÁXIS NA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR, NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Toda a discussão acerca desta relação entre práxis e prática implica, em última instância, nas concepções de homem, de mundo, de educação que o país tem, ou pelo menos que os agentes diretamente envolvidos na elaboração da lei têm. Concordamos com Saviani (1997) quando este diz:

Com efeito, fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito e ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como à sua normatização e gestão. (p. 189).

De uma maneira geral as concepções se mantêm inalteradas nas diferentes versões da LDB. As mudanças de uma versão a outra são mais em termos de títulos e nomes, não de conteúdos, essa preocupação com os títulos e nomes demonstra uma preocupação do poder público em ter de criar condições educacionais inexistentes até então, fugindo assim de mudanças radicais tão necessárias na educação brasileira.

A lei ainda que pareça paradoxal, é mais indicativa do que prescritiva. Trata-se como se observou, de uma “lei minimalista”, que deixa muita coisa em aberto, aparentemente para viabilizar as ações do MEC cujo papel é reforçado em face das atribuições que a lei confere à União nos termos do parágrafo primeiro do artigo oitavo e dos nove incisos e três parágrafos do artigo nono, concentrando aí as tarefas de coordenação da política educacional e articulação dos diferentes níveis e sistemas de ensino com funções normativas, redistributivas e supletivas; a definição de competências e diretrizes para nortear os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio; e a avaliação do rendimento das escolas de todos os níveis de ensino. (SAVIANI, 1997, p. 226).

Concordamos com Saviani, que na democracia burguesa os direitos existem em certa medida, direitos formais. Há no projeto final da LDB os mesmos ideais liberais que permeiam a constituição democrática, se constituindo em uma falácia. O mesmo autor nos dá pistas de uma concepção socialista de LDB:

[...] Preconizamos uma educação de primeiro grau (ensino fundamental) que supere a contradição entre o homem e a sociedade garantindo uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão. [...] Propomos uma educação de segundo grau (ensino médio) que, centrada na idéia de politécnica, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens. [...] E eis porque atribuímos à educação superior a tarefa de possibilitar a organização da cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural em sua manifestação mais elaborada. (p. 194).

À vista do exposto, desvendar a concepção que está na base da LDB é uma questão de difícil resposta. Analisando as diferentes versões percebemos a mudança nítida de concepções, porém em todas as versões uma concepção sincrética e caótica permanece.

Em verdade, o projeto, a par da contradição entre a visão que apresenta da educação brasileira e as medidas que quer instituir, incorpora, como peça legislativa, dispositivos heterogêneos de difícil conciliação e arranjados de forma apressada albergando simplificações inaceitáveis no estágio hoje atingido pela organização do campo pedagógico no país. (SAVIANI, 1997, p. 199).

Essa dispersão das idéias parece ser estrategicamente organizada de modo que a nova Lei não sofra pressões populares e resistências, e que possa implementar seus planos aos poucos, por meio de reformas pontuais. E estas reformas pontuais são orientadas no sentido de cada vez mais deixar a educação aberta à iniciativa privada, seguindo a linha governamental neoliberal.

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva. (SAVIANI, 1997, p. 200)

O Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer 05/97, aprovado na Câmara de Educação Básica em 07/05/97, contendo uma longa explanação de caráter explicativo sobre o teor da nova LDB, além de já ter aprovado também, em 06/05/97, o parecer 04/97, de 04/05/97, que trata da “Licenciatura especial”.

Nas disposições transitórias da Nova LDB, em seu artigo 87, ficou assegurado que: “a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”.

Portanto, até 23 de dezembro de 1997, o MEC deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, de caráter decenal.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), foram inúmeras as mudanças implementadas na educação brasileira, dentre as quais, o aumento da carga horária das práticas nos cursos de licenciaturas que, nos documentos oficiais, recebem diferentes denominações, tais como: prática educativa, prática de ensino, prática como componente curricular, prática de estágio, prática profissional, dentre outras. Os documentos oficiais são enfáticos na importância das práticas para os cursos de formação de professores para a educação básica, em nível superior.

Quando se trata da qualidade de um curso formação docente para a educação básica, a LDB Lei nº 9.394/96 propõe a atividade prática, por meio do disposto no artigo 61:

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tem como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.

E, no seu artigo 65 (LDB Lei nº 9.394/96), especifica a carga horária mínima de trezentas horas para esta prática, além da obrigatoriedade dos estágios. No **Parecer CNE/CP nº 744 de 03 de dezembro de 1997** a prática de ensino é assim definida:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora. A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar. (p.1)

Pela citação acima, o referido Parecer refere-se à “prática de ensino” como estágio curricular supervisionado, quando descreve-a como “início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora”. O presente Parecer informa o Presidente da

Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Éfrem de Aguiar Maranhão, fixa por meio de projeto de Resolução as delimitações desta prática de ensino.

Art. 1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora;

Art. 2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso;

Art. 3º - A prática de ensino deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico;

Art. 4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família; (Parecer CNE/CP nº 744/1997, p.2)

A partir desta discussão acerca da prática e da influência dela neste novo modelo de formação docente pretendido, iniciou-se a discussão sobre as diretrizes curriculares para a formação docente. O **Parecer CNE/CES nº 776 de 03/12/1997** traz “Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação”. As diretrizes curriculares constituem no entender do CNE/CES, orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Para este documento as diretrizes devem:

[...] contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Devem também pautar-se pela tendência de *redução da duração da formação no nível de graduação*. Devem ainda promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como a organização dos cursos em sistemas de módulos. Devem induzir a implementação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica. Finalmente, devem *incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania*. (p.2 grifos nossos).

Neste trecho destacamos a indicação de que a graduação deve ser abreviada em seu tempo, e o objetivo de desenvolver a *cidadania* do aluno, objetivo esse totalmente em consonância com os objetivos dos organismos multilaterais internacionais. Fica evidente que a cidadania pregada aqui diz respeito à emancipação política analisada por nós no

capítulo anterior, ou seja, uma falácia neoliberal para imputar ao trabalhador a sua emancipação enquanto ser genérico.

Para Mello (1995) essa cidadania é condição indispensável para a reformulação educacional que se pretende para a adequação do futuro trabalhador ao processo de reestruturação do capital. Para ela

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas, promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar uma revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos. (p.30)

Nesta reformulação da formação docente a abreviação da graduação é reforçada em diversos documentos,

- 2) [...] Evitar ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; (Parecer CNE/CES nº 583 de 04/04/2001, p. 3)

O fenômeno descrito por Moraes (2003) e já assinalado por nós anteriormente do recuo da teoria e conseqüente exaltação da prática é observado com clareza. Além disso a formação é vista como aquisição de competências.

A formação básica comum, preconizada pela política educacional nacional e internacional, é a que se limita a ensinar as noções elementares da leitura, escrita e alfabetização matemática, articulando esses saberes de forma que haja semelhança entre a forma como são ensinados e a forma como serão requisitados no trabalho posteriormente, seguindo a mesma orientação de modo a já introduzir no estudante a prática requerida pelo trabalho.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas

competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. (TOMMASI, 1996, p. 131)

Em 08/05/2001 é despachado e publicado o **Parecer CNE/CP nº 9 de 08/05/2001**, que traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Parecer CNE/ CP Nº09/2001 é o grande norteador das diretrizes, é ele quem traz toda a base, o subsídio para a mudança nas diretrizes. Segundo este parecer:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (p.23)

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. (Parecer CNE/ CP Nº09/2001 p.24)

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Nessa perspectiva, a construção de competências, para se efetivar, deve se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes vivências para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação. Nesta formação na própria sala de aula infere-se que seja a prática como componente curricular, que ainda assim fica vaga e indefinida.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão.

Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem. (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p.32).

De acordo com o referido documento as atividades curriculares de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional.

Esse contato com a prática profissional não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.

Como primeira mudança para a adequação às exigências dos organismos internacionais é requerida a reformulação da formação docente. A formação até então proferida é considerada “tradicional” e, por isso, inadequada e para atender a este novo modelo de formação as diretrizes são propostas. Do docente formado a partir da nova diretriz é esperado entre outras habilidades que ele desenvolva **práticas investigativas** (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p.4).

A seguir o documento expõe os objetivos a serem atendidos pelas diretrizes, dentre eles: dar relevo à docência como base da formação, **relacionando teoria e prática** (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p.5). Ao longo deste e de outros documentos relacionados à formação docente percebe-se que a relação teoria e prática é um ponto chave para a formação docente, pode-se mesmo dizer que esta relação é o fator fundamental para que a formação docente de qualidade pretendida pela legislação.

Paralelamente a este, o **Parecer CNE/CP 21/2001** é significativo para a proposta deste trabalho, primeiro porque faz um breve panorama histórico da legislação acerca da carga horária dos cursos das licenciaturas, mostrando o caminho percorrido na discussão sobre a carga horária até chegar ao presente parecer, de acordo com nossa leitura.

São citados 13 (treze) documentos diferentes, entre pareceres, resoluções, decretos e leis que tratam da carga horária das licenciaturas, e da carga horária dos estágios e das práticas de ensino, em um espaço de 60 anos, o que resulta numa média de um documento a cada 4 anos.

As denominações atribuídas à prática também são diversas, tais como didática, formação pedagógica, disciplinas pedagógicas e a última prática de ensino e estágio curricular supervisionado. Estas práticas serão conceituadas nos pareceres posteriores.

Este **Parecer CNE/CP 21/2001** faz conceituações que podem fornecer indícios relevantes da concepção de prática na legislação da formação docente. A carga horária é definida como o número de horas de atividade científico – acadêmicas (p.2), pois a partir da LDB passou-se a computar o tempo da graduação em horas ao invés de anos, ou dias letivos.

Conceituação presente neste parecer é a da prática, que é mencionada no texto, na forma “relação teoria e prática” aparece quatro vezes, e só na forma “prática” ela é escrita 36 vezes neste parecer, enquanto que a palavra “teoria” é escrita 9 vezes, dado esse revelador da importância atribuída a ela na legislação da formação docente. A concepção de prática neste parecer é assim sintetizada:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. [...] consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. (p.9-10).

Percebe-se nesta definição o caráter marginal atribuído à teoria, que interfere na prática atravessando-a apenas para conceituá-la, já que a prática independe da teoria, tem seu “modo próprio” de fazer as coisas, como descrito acima. Seguindo essa linha de conceituação vaga, adiante é apresentada a concepção de prática de ensino:

A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e

com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (p.9-10).

A última definição presente neste parecer é a de estágio, descrita a seguir:

Estágio é o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. [...] Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém do local de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio supervisionado. [...] O estágio é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço. (p. 10-11).

Novamente aqui fica explicitado o valor atribuído à prática, já que o estágio pressupõe a supervisão de alguém que já é reconhecido num ambiente institucional de trabalho, e não prevê a discussão da prática observada no estágio no ambiente acadêmico, não revê esta prática de acordo com a teoria, apenas pretende-se enquadrá-la na prática já aceita e cristalizada dos professores experientes. Dessa forma, essa prática proposta pelo estágio, ao contrário do que o texto prega é desvinculada das atividades acadêmicas e fragmentária,

Nesse sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada. (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 11).

A formação docente fica assim a cargo do cotidiano alienado, das relações imediatas e fenomênicas, das causalidades impostas pela sociabilidade da totalidade, sem se buscar um momento teleológico.

Este parecer não foi homologado por ter sido ratificado pelo parecer CNE/CP 28/2001 que será examinado a seguir. Até aqui não é feita nenhuma distinção entre Pedagogia e as outras licenciaturas, os pareceres analisados tratam da formação docente, licenciatura plena para atuar na educação básica.

O **Parecer CNE/CP 28/2001** dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, regulamentando a carga horária por projeto de resolução. Além da regulamentação da carga horária não são feitas mudanças significativas com relação ao parecer anterior. Neste parecer é feita uma discussão sobre a prática como componente curricular, descrita no

parecer anterior ao 21 e 28, o Parecer CNE/CP 09/2001. Curiosamente essa prática como componente curricular recebe aqui a mesma definição da prática de ensino, descrita a seguir:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (Parecer CNE/CP 28/2001).

Vemos aqui diferentes concepções de prática: prática educativa, prática de ensino, prática como componente curricular, prática de estágio e prática profissional. Estas definições dos diferentes tipos de práticas na formação docente são uma tônica dos documentos. Em diversos pareceres há estas mesmas definições, ocupando lugar central na discussão do assunto em pauta. Porém, ao passo que as definições ocupam lugar central no texto,

Elas não são definidas com clareza, é feita uma definição generalizante, quase incompreensível e aplicável. Concordamos com Saviani (1997, p. 63) quando ele diz “com efeito, de acordo com a regra da lógica formal segundo a qual quanto maior for a compreensão menor a extensão e vice e versa, uma noção que abarca tudo já não significa mais nada”. A nosso ver essa prática posta na legislação está em consonância com o conceito de competência apresentado por Perrenoud (1999) e por Melo (1995).

Além disso, a carga horária total dos cursos de licenciatura ficou distribuída da seguinte forma:

Do total deste componente, 1800 horas serão dedicadas às atividades de ensino/aprendizagem e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural. Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da **prática como componente curricular** e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior (Parecer CNE/CP 28/2001, p.10).

Portanto, na reestruturação dos cursos de Licenciaturas, 71,4% da carga horária total é ocupada pelo trabalho acadêmico, 14,3% da carga horária é destinada à prática como componente curricular e 14,3% é destinado aos estágios. Considerando a natureza prática do Estágio, pode-se inferir que 28,6% da carga horária destinada à prática e, isso reforça a necessidade de explicitar sua conceituação.

Pelo exposto até o momento podemos inferir que estes documentos norteadores da formação docente caminham na contramão da emancipação humana. A alienação está predominante, tanto na relação entre a subjetividade e objetividade do docente, quanto na casualidade (vida cotidiana) e teleologia (movimento da consciência em direção à apreensão do real).

A Resolução CNE/ CP 02/2002 de 18/02/2002 institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, regulamentando assim a distribuição da carga horária já descrita no Parecer CNE/CP 28/2001. A respeito da distribuição da prática nesta carga horária é descrito:

Art. 12, § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

É proposta uma mudança radical, a de inserção da prática em todas as disciplinas do curso, como fonte de conhecimento. No Parecer CNE/CES 109/2002 de 13/03/2002 é feita uma consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores, e neste documento encontramos mais elementos que podem nos fornecer indícios do que seja a prática como componente curricular, a saber:

Acrescente-se que em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à Instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar. (Parecer CNE/CES 109/2002)

Nesse sentido a prática como componente curricular parece aproximar-se do estágio curricular supervisionado na medida em que “pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar” desde o início do curso. Novamente fica imprecisa a definição

desta prática que nos documentos citados ora se mostra como estágio, ora como uma prática particular e nova.

O Parecer CNE CES 67/2003 tem o propósito de constituir-se no Referencial Para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação como também instituir um instrumento básico para subsidiar Pareceres e Resoluções da CES, nos novos estudos da CES sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos de graduação em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para isso faz um breve histórico do surgimento das Diretrizes que vieram substituir o currículo mínimo que vigorava anteriormente.

Quando da definição das recomendações das Diretrizes tem-se como um dos objetivos: “contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar”. (p. 4)

Percebe-se aqui, novamente a preocupação governamental com a aquisição de habilidades e competências que são adquiridas fora do ambiente escolar, essa tônica perpassa grande parte dos documentos articuladores das legislações como pareceres, resoluções, diretrizes, parâmetros e orientações.

O discurso em consonância com o os organismos internacionais multilaterais a favor de uma educação que favoreça a manutenção da economia neoliberal é reforçado documento após documento, e a formação inicial adquire esse caráter pragmatista e desvinculado de uma reflexão teórica profunda. Ainda no mesmo parecer vemos:

as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional [...] as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes. (Parecer CNE CES 67/2003, p. 6)

As palavras de ordem são “rápida adaptabilidade ao mundo do trabalho” é a esse objetivo que as mudanças nos cursos de formação docente precisam atender. As Diretrizes Curriculares Nacionais viriam então para sanar o descompasso existente entre a formação docente até então oferecida e as novas demandas do mercado em crescente expansão e

reestruturação. As instituições são caracterizadas como: “caixa de ressonância das expectativas sociais, ali ecoava a demanda reprimida no mercado de trabalho, no avanço tecnológico e científico”. (Parecer CNE CES 67/2003, p. 7)

No novo cenário empreendido pelas mudanças implementadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais haveria de se construir uma nova instituição de ensino superior que respondesse ao novo modelo de formação docente pretendido,

Certamente, adviria uma nova concepção da autonomia universitária e de responsabilização das instituições não-universitárias, em sua harmonização com essas mutações contínuas e profundas, de tal forma que ou as instituições se revelam com potencial para atender “às exigências do meio”, ou elas não se engajam no processo de desenvolvimento e se afastam do meio, porque não poderão permanecer “preparando” recursos humanos “despreparados” ou sem as aptidões, competências, habilidades e domínios necessários ao permanente e periódico ajustamento a essas mudanças. Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional “preparado”, mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável. (Parecer CNE CES 67/2003, p. 7)

Esta instituição renovada em consonância com as exigências do mundo do trabalho seria responsável por ministrar uma formação que é descrita como:

[...] uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto. (p. 8)

Ainda sobre as mudanças proposta pelas Diretrizes, o Parecer CNE CEB 39/2003 de 03/12/2003 fundamenta a necessidade das mudanças nas legislações afirmando que as práticas educativas precisam ser mudadas, como vemos no trecho:

A mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional implica mudanças profundas na organização educacional. Elas nascem de um anseio da sociedade, materializado na aprovação pelo Congresso Nacional de uma nova lei que se dispõe a modificar o futuro das práticas educativas, que possam efetivamente agregar qualidade à educação – preceito constitucional – e dar conta dos novos desafios da contínua evolução do mundo em que vivemos. Para essas novas práticas são necessários profissionais com um perfil formativo diferente daquele que vinha sendo implementado. Esse novo profissional deve ser formado à custa de novos cursos, que atendam novas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas de modo algum anulando as prerrogativas profissionais daqueles que já atuam nas

escolas da educação básica e que se formaram em conformidade com as normas e leis de seu tempo. (p. 10)

Como já assinalado por nós na introdução e no primeiro capítulo deste trabalho, essa exaltação da prática pela prática é vista por nós com preocupação, pois, decididamente pende para o pólo pragmatista, desvinculada de uma teoria que a informe e lhe valide. A prática em nossa perspectiva, a saber, articulada à práxis, como realidade humano-social, tem caráter determinante, porém, como fruto de um ato teleológico. E, sob este aspecto, na formação docente a reflexão teórica é essencial. Concordamos com Vázquez (1990) quando este diz:

A prática mantém sua primazia com relação à teoria, sem que tal primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem uma e outra relação de unidade, e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas de uma autonomia relativa, porquanto, [...] o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria. (p. 238)

Inferimos que as concepções de prática presentes nas legislações educacionais analisadas, estão pautadas na emancipação política, o que nos leva a concordar com Tonet (2007b),

A humanidade está pois, num momento crucial que tanto poderá levar à sua autodestruição, como a novas formas de barbárie, ou ao acesso a um patamar superior de entificação. De modo que, não basta dedicar-se com afinco, à atividade educativa. É preciso saber, e, certamente, hoje, isso não é nada fácil, com que objetivos mais gerais se articula essa atividade. (p.11)

Partindo deste fundamento, a análise das legislações educacionais aponta seu estreito vínculo com o capital e isto explica as impossibilidades da educação promover a completa emancipação humana. Todo o conjunto de leis e documentos analisados serve como aparato para reforçar a ideologia que melhor atende aos interesses dos produtores das políticas públicas, ou seja, a classe dominante.

Para coroar a reformulação da formação docente em 13/12/2005 é despachado e publicado o **Parecer CNE/CP 5/2005** com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia em total consonância com o discurso dos organismos multilaterais internacionais já cristalizados nos documentos anteriores.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É

necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica [...]. (p.6)

A aquisição de competências como requisito para a construção da cidadania é assim reforçada,

Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares. (Parecer CNE/CP 5/2005, p.16)

O estudo destes documentos aponta para uma formação alienada, e voltada para a reprodução do capital, em que o docente ensina na formação inicial e ensina na educação básica o mínimo indispensável para a adaptação dos trabalhadores ao mundo do trabalho, cenário esse em que a emancipação humana inexistente. Nossa educação hoje está tão suscetível a esse discurso entorpecedor devido a falta de condições mínimas de entender quais são as ideologias a quem este discurso serve, o que impede a luta.

Ao discurso fortemente sedutor presente ao longo da difusão do ideário construtivista nos diversos âmbitos de nossa educação estaria diretamente relacionada com o profundo processo de esvaziamento material e psíquico da individualidade humana, decorrente da alienação objetiva e subjetiva promovida pela dinâmica da vida cotidiana, que se processa no interior do sistema social capitalista de produção. [...] O esvaziamento da individualidade humana alcança os âmbitos mais profundos do ser humano, retirando-lhes, muitas vezes, os seus aspectos mais essenciais. (SAVIANI, 2005, p. 246-247)

Um dos grandes desafios a serem enfrentados pela educação pautada na perspectiva da práxis emancipadora em seu processo de implementação será a proposição de uma nova organização metodológica do conhecimento historicamente adquirido e acumulado pelos homens. Em Duarte, (2006) são apresentadas algumas barreiras que precisam ser

transpostas para a apropriação e objetivação do conhecimento universal humano. Para este autor,

é necessária uma pedagogia que valorize o ensino, na escola, daqueles conhecimentos que tenham se tornado patrimônio universal da humanidade. [...] Outro desafio filosófico e didático na construção de uma pedagogia marxista está na questão da objetividade do conhecimento científico. [...] E um terceiro desafio filosófico e didático está na questão da dialética entre o abstrato e o concreto, ou melhor, no papel do abstrato como mediação no processo de apropriação do concreto pelo pensamento. (p. 617)

Reafirmamos o já exposto nos capítulos II e III de que essa educação pautada na emancipação humana ainda está no plano ideal, sendo desenvolvidas algumas atividades pontuais devido as condições materiais de nossa existência que servem ao capital. Porém as mudanças se iniciam com a mudança de consciência. Nesse sentido,

Ser um homem completo, ir ao limite de suas virtualidades, recompor seu emprego de tempo, controlar sua vida num mundo verdadeiramente passível de ser vivido: tais coisas não passam ainda de possibilidades e aspirações, mas existem; ampliam-se e sem dúvida esperam somente a sua forma política adequada para se tornarem uma força histórica fundamental. (DUARTE, 1999, p. 174 APUD SÈVE, 1989, p.170)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela coleta de dados constatamos que os documentos oficiais delineiam a concepção de prática vinculada à competência. A concepção de prática dos documentos oficiais se mostra fragmentada e generalizada, sendo apenas um arremate final das outras atividades do curso.

Essa forma fragmentada no tratamento da prática se explicita de duas maneiras, pela diversidade de termos que ela recebe ao longo dos documentos, em suas particularidades, e pela classificação (da prática), em sua generalidade. Esta forma de tratamento dificulta o entendimento do conceito apresentado e, por outro lado, revela a verdadeira intenção dos idealizadores de tais documentos, qual seja a de formar para o mundo do trabalho, na ótica da reestruturação capitalista somente.

Pela análise, podemos inferir que esse tratamento oficial da prática reflete um recuo da teoria, contribuindo assim para o alijamento da formação docente. Os documentos oficiais apregoam a necessidade de se “fazer a relação teoria e prática”, porém, não apresentam a fundamentação que informa a relação proposta e isso inviabiliza a discussão sobre a afirmação proclamada e, conseqüentemente, a opção consciente dos formadores por essa intencionalidade, gerando a fragmentação do currículo e da própria formação docente.

A mesma formação comum a ser oferecida na educação básica é projetada para a formação docente, guardadas as devidas proporções. Se o aluno não precisa aprender nada além do básico, estritamente necessário ao mundo do trabalho, o professor que o ensinará também não precisa de nada além do que a experiência da prática da sala de aula, por isso a capacitação em serviço assume um papel fundamental de acordo com a legislação atual.

Constatamos assim uma formação docente que caminha na contramão de uma práxis emancipadora e plena de sentido. A práxis sendo atividade vital humana, criadora da realidade humano-social e conseqüentemente de todo o complexo social forjado a partir do trabalho perde seu sentido numa prática alienada e alienante.

A história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história, a humana, compreendida sob os pressupostos da ontologia do ser social.

O sujeito, por um lado, não prescinde de sua subjetividade, mas também não se limita a ela. A consciência não pode limitar-se a traçar um objetivo ou modelo ideal imutável. O dinamismo e a imprevisibilidade do processo exigem também um dinamismo da consciência.

A partir das concepções de homem e de como ele se forma, preconiza-se uma concepção educacional por oposição a concepção burguesa de educação, já que o modo como a sociedade está organizada é o parâmetro para a organização do sistema educacional. Nesse sentido uma sociedade capitalista tem como parâmetro educacional uma escola instrumentalista, fragmentária, de cunho utilitário apenas, não preocupada com o conhecimento historicamente acumulado mas sim, com a formação somente para o trabalho, e trabalho este paulatinamente alienado, que não contribui assim para a emancipação humana.

Na educação socialista a base também deverá ser a educação para o trabalho, porém este trabalho sendo o trabalho humano criador da realidade humano social, a práxis. Nesta nova escola “o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 235). Pois a práxis educativa, ou seja, a práxis humana em sua dimensão educacional, ou também a prática educativa verdadeiramente humanizadora é aquela que realiza perfeita relação entre teoria e prática.

Esta perfeita relação entre teoria e prática é a grande arma que Marx pretendia colocar nas mãos dos trabalhadores, a objetivação e apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade acessível ao proletariado, de forma que este conhecimento pudesse fazê-los enxergar o nexos do complexo social em que estavam inseridos e estudar formas de tentar mudar a situação. Este continua sendo hoje o maior desafio para a educação marxista, que pretende chegar ao socialismo.

A concretização de uma educação que leve teoria à massa, uma educação crítica que não mostre apenas a aparência dos fenômenos mas vá buscar sua essência, continua sendo um problema em aberto para os pesquisadores marxistas e demanda a construção de um aporte teórico-metodológico educacional próprio do marxismo, que está em vias de construção.

Quando se trata de fazer a crítica ao sistema educacional burguês implementado pelo capital, muito se tem dito e escrito, muitas são as teorias educacionais preocupadas em demonstrar as incongruências presentes na educação brasileira. Porém como já foi explicitado por Saviani (2005, p. 258): “teorias educacionais não são teorias pedagógicas”. A teoria pedagógica está diretamente relacionada à prática educativa, está preocupada com a implementação da teoria na prática e vice-versa.

Portanto, a educação precisa de uma reformulação completa que priorize as abstrações responsáveis pela elevação do nível de consciência dos alunos, formando assim nos alunos concepções de homem e de mundo condizentes com a realidade social em que estão inseridos. Chega de farsas na escola, com histórias sobre um mundo fantasioso onde não existem diferenças e desigualdades, onde todos são tratados como iguais, onde todos tem a mesma educação.

Com a vida de grande parte da população se resumindo a luta diária pela sobrevivência é difícil conseguir imputar-lhe a teoria como arma de luta. A cotidianidade é o limite da existência, apenas a satisfação das necessidades básicas interessa, e nesse sentido, a conhecimento torna-se obsoleto. A raiz do problema está muito mais a fundo, como já evidenciou Marx em toda sua obra, vai além de questões teóricas e ideológicas, a raiz está no modo de produção capitalista. E, enquanto este vigora com todas as forças, estaremos na árdua tarefa de lutar por uma educação emancipadora.

Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente suas práticas sociais, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história. A justa caracterização do marxismo como filosofia da práxis tem que ser buscada em sua unidade indissolúvel, isto é, como teoria condicionada historicamente e fundamentada cientificamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luis Vieira de. **Ta na rua: representações de práticas dos educadores de rua**. São Paulo: Xamã, 2001.

ANTUNES, Ricardo; ALVES Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/ago. 2004.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A prática de ensino e o Estágio na formação docente dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas do IBILCE- UNESP**. In: Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: desafios e perspectivas para o século XXI, 2001. Águas de Lindóia- SP. Textos Geradores e Resumo. São Paulo: UNESP, 2001, vol. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 583/2001**, Relatores: Éfrem de Aguiar Maranhão. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação 04/04/2001.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 776/1997**, Relatores: Cons. Carlos Alberto Serpa, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Durham, Jacques Velloso e Yugo Okida. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação 03/12/1997.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 05/2005**, Relatoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 13/12/2005.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 744/1997**, Relator: Silke Weber. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. 03/12/1997.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer 09/2001**. Relator: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. 08 maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer 21/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura

_____ Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE CEB 39/2003**. Relator: Nelio Marco Vincenzo Bizzo. Consulta tendo em vista habilitação profissional de professores. 03/12/2003.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2003**. Relator: Arthur Fonseca Filho. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. 19/02/2003.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 109/2002**, Relator: Silke Weber. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. 13/03/2002.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 67/2003**, Relatores: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. 11/03/2003.

_____ Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, Presidente: Ulysses de Oliveira Panisset. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 19/02/2002.

_____ **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. 10 ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

_____ **Lei nº.9.394, de 20 dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 dez. 1996.

_____ Ministério da Educação. **Educação para todos: a conferência de Nova Delhi.** Brasília: MEC/ INEP/CIBEC, 1994.

_____ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **“Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.** In: BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC/SEF, 1993.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** UNESCO- MEC. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Newton. **A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, set/dez. 2006.

_____ **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social a formação do indivíduo.** 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1999. (Coleção contemporânea)

FERRETI, Celso João; ZIBAS Dagmar, M. I.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; SILVA JÚNIOR João dos Reis. **Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta.** Cadernos de Pesquisa, nº.118, São Paulo, mar. 2003.

FURTADO, Clara Maria. **Curso de pedagogia e a formação dos profissionais da educação brasileira.** Revista da FEBE, Brusque - SC, v. I, n. 7, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed., 2002.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács.** Universidade Federal do Alagoas-UFAL, 1997.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979. Tradução de Carlos Nelson Coutinho.

MAGALHÃES, Carlos Henrique; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Limites e possibilidades de apropriação da pedagogia histórico-crítica na prática escolar**. Revista Educação Unisinos. janeiro/abril 2009.

MARX, Karl. **Mauscritos economicos filosóficos**. Sao Paulo: Martin Claret, 2002.

MASSON, Gisele. **As relações entre o pensamento pós-moderno e os fundamentos das políticas para a formação de professores no Brasil**. In: VII Seminário de la red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”, 2008, Facultad de Filosofia y Letras, Buenos Aires- Argentina. CD ROM VII Seminário de la red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil; MAZZEU, Renato Brasil. **Análise crítica dos pressupostos teóricos e epistemológicos da política de formação docente no Brasil: implicações para a formação do professor e para o desenvolvimento do trabalho educativo**. In: VII Seminário Redestrado- Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, 2008, CD ROM VII Seminário Redestrado- Nuevas Regulaciones em América.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. **A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, jun.2009

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Trabalho imaterial e algumas anotações controversas.** Revista Serviço social & Movimento Social- v.2, n.01. EDUFMA (Editora da Universidade do Maranhão) 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. Trad. Bruno Charles Magne.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed., 2002.

PICONEZ, Stela C Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão.** In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONEZ, Stela C Bertholo (coord). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 2ª ed., Campinas/ SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico.).

SAVIANI, Demerval. **Educação Socialista, Pedagogia-histórico-crítica e os Desafios da Sociedade de Classes.** In: LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas,** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Marxismo e pedagogia.** Intervenção na Mesa IV- Teoria Marxista e Pedagogia Socialista, integrante da programação do III EBEM (Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo). Salvador, 14 de novembro de 2007.

SCALCON, Suze. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor.** Revista Percursos. Florianópolis, v. 09, n. 02, ano 2008.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.**São Paulo: Cortez, 1996

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: Edufal, 2007a

TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou liberdade?** Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005

TONET, Ivo. **Um novo horizonte para a educação**. Conferência pronunciada no I COSSE- Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação. IBILCE/UNESP- São José do Rio Preto nov/dez 2007b.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A produção de conhecimento: debates e rupturas em torno da formação e trabalho docente**. In: VII Seminário de la red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”, 2008, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires- Argentina. CD ROM VII Seminario de la red de Estudios sobre Trabajo Docente: “Nuevas regulaciones en América Latina”.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ANEXOS

Tabela 1- Concepções apresentadas nas versões da LDB

Concepções	LDB Darcy Ribeiro	LDB 9394/96
Educação:	Objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício responsável da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
Prática	Capítulo II, Art. 72, §2: qualquer que seja a sua área de atuação, as escolas normais mantêm obrigatoriamente turmas de educação infantil e ensino fundamental para treinamento de seus alunos. Art.73- A formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.	Art.61, I: associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Tabela 2- Conjuntura política brasileira quando da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.				
	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento
Contexto	Fase final do governo Sarney e se estende de dezembro de 1988 ao início de março de 1990	Posse de Collor de Mello em 15 de março de 1990 à sua queda em setembro de 1992.	Governo Itamar Franco, entre outubro de 1992 e dezembro de 1994.	Governo Fernando Henrique Cardoso, de janeiro de 1995 até a sanção da nova LDB em 20 de dezembro de 1996.
Reações da Câmara e Senado	O comportamento do ministro da Educação Carlos Sant'ana foi de pleno respeito às relações entre governo e parlamento, evitando atropelar o processo democrático de construção da Lei que estava em curso na Câmara dos Deputados através da estratégia que Florestan Fernandes chamou de "conciliação aberta".	Hostilidade ao projeto de LDB em discussão, taxando-o de "muito ideológico", porém por total falta de conhecimento do projeto de lei não houve interferência do governo, apenas tentativas, como o projeto Darcy Ribeiro.	O projeto contou com o apoio decidido do ministro Murílio Hingel, com o que se conseguiu vencer a posição de obstrução do Bloco Parlamentar, em especial do PFL, acelerando-se a tramitação e culminando com a aprovação do texto da LDB no plenário da Câmara dos Deputados.	Logo de início ficou evidenciada a posição contrária do novo governo tanto no que diz respeito ao projeto aprovado na Câmara como ao substitutivo Cid Sabóia, então tramitando no Senado. Tendo considerado como inaproveitáveis tanto o projeto oriundo da Câmara como o texto de Cid Sabóia, Darcy Ribeiro apresentou substitutivo próprio. O Senador foi apresentando sucessivas versões de seu substitutivo incorporando emendas que atenuassem de algum modo as resistências e o mal estar provocados pela estratégia que ficou conhecida como "manobra regimental". A última versão foi aprovada em 1996.
Articuladores	LDB Florestan Fernandes	LDB Jorge Hage	Substitutivo Cid Sabóia	Substitutivo Darcy Ribeiro

Tabela 3- Lista dos documentos acerca da formação docente de 1996 a 2006

Data	Documento	Procedência
24/12/1996	Lei	Nº9424
outubro de 1996	Decreto	Decreto 2.026
30/01/1997	Parecer	CNE/CP n.º 51
11/03/1997	Parecer	CNE/CP n.º 4
07/05/1997	Parecer	CNE/CP n.º 297
08/10/1997	Parecer	CNE/CP n.º 553
08/10/1997	Parecer	CNE/CP n.º 576
03/12/1997	Parecer	CNE/CP n.º 744
03/12/1997	Parecer	CNE/CESnº 776
	Resolução	CEB 03/97
1997	Decreto	2.306
06/07/1998	Parecer	CNE/CES nº 425
03/08/1998	Parecer	CNE/CES nº 503
05/08/1998	Parecer	CNE/CES nº 518
19/05/1999	Parecer	CNE/CES nº 499
19/05/1999	Resolução	nº 2
08/06/1999	Parecer	CNE/CES nº 606
06/07/1999	Parecer	CNE/CP nº 108
07/07/1999	Parecer	CNE/CES nº 741
06/12/1999	Decreto	nº 3.276
16/02/2000	Parecer	CNE/CES nº 235
7/8/2000	Decreto	3.554

janeiro 2001	Lei	Lei 10.172
30/01/2001	Parecer	CNE/CES nº 133
04/04/2001	Parecer	CNE/CES nº 575
04/04/2001	Parecer	CNE/CES nº 583
08/05/2001	Parecer	CNE/CP nº 9
06/08/2001	Parecer	CNE/CP nº 21
02/10/2001	Parecer	CNE/CP nº 27
02/10/2001	Parecer	CNE/CP nº 28
18/02/2002	Resolução	CNE/CP n.º 1
18/02/2002	Resolução	CNE/CP n.º 2
19/02/2003	Parecer	CNE/CEB nº 1
13/03/2002	Parecer	CNE/CES nº 109
11/03/2003	Parecer	CNE/CEB nº 3
11/03/2003	Parecer	CNE/CES nº 67
04/06/2003	Parecer	CNE/CES nº 136
30/09/2003	Parecer	CNE/CP nº 15
01/10/2003	Parecer	CNE/CES nº 213
01/12/2003	Parecer	CNE/CP nº 20
03/12/2003	Parecer	CNE/CEB nº 37
03/12/2003	Parecer	CNE/CEB nº 39
06/07/2004	Parecer	CNE/CP n.º 4
07/07/2004	Parecer	CNE/CES nº 197
08/07/2004	Parecer	CNE/CES nº 210
04/08/2004	Parecer	CNE/CES nº 228
27/08/2004	Resolução	CNE/CP n.º 2
07/12/2004	Parecer	CNE/CES nº 340
02/02/2005	Parecer	CNE/CES nº 15
07/07/2005	Parecer	CNE/CES nº 236
13/09/2005	Parecer	CNE/CP n.º 4

17/11/2005	Parecer	CNE/CP n.º 1
13/12/2005	Parecer	CNE/CP n.º 5
15/05/2006	Resolução	CNE/CP n.º 1
21/02/2006	Parecer	CNE/CP n.º 3
04/04/2006	Parecer	CNE/CP n.º 5
06/04/2006	Parecer	CNE/CP n.º 6
06/07/2006	Despacho	
17/04/2007	Parecer	CNE/CP n.º 3
01/02/2007	Parecer	CNE/CES n.º 29
01/02/2007	Parecer	CNE/CES n.º 37
10/05/2007	Parecer	CNE/CES n.º 121
13/06/2007	Parecer	CNE/CES n.º 127
13/09/2007	Parecer	CNE/CES n.º 194
13/09/2007	Parecer	CNE/CES n.º 196
	Artigo	

Tabela 4- Histórico da prática na legislação da formação docente

Ano	Parecer	Decreto-lei Ou resolução	Assunto	Carga horária pedagogia	Carga horária prática	Denominação dada à prática
1962	CFE 292		Estabeleceu a carga horária das disciplinas pedagógicas em: 1/8 do tempo dos respectivos cursos com 8 semestres letivos e seriados	8 semestres: 4 anos	1 semestre	Disciplinas pedagógicas
1965	CFE 52		Ao invés de anos passa-se a dar preferência para horas-aula dentro de um ano letivo de 180 dias.	8 semestres: 4 anos	1 semestre	
1966		53	a fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a criação da Faculdade de Educação			
1969		9	fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2º grau.		1 semestre (ensino de 2º grau)	Formação pedagógica

1970	CFE 85		fixa a duração dos cursos em horas-aula e cuja duração mínima seria competência do CFE estabelecê-la sob a forma de currículos mínimos.			
1971	895		licenciatura curta: duração entre 1200 1500 horas plenas:duração de 2.200 a 2.500 horas			
1972		CFE1	fixava entre 3 e 7 anos com duração variável de 2200 h e 2500 h as diferentes licenciaturas, respeitados 180 dias letivos, estágio e prática de ensino.	3 e 7 anos com duração variável		estágio e prática de ensino.
8 alterações em 33 anos = uma nova legislação a cada 4 anos	4	2		4 anos, a partir de 72: 3 a 7 anos	1 ano, a partir de 62: 1 semestre	4 diferentes denominações
1977		6494	Trata do estágio			

1982		Decreto 87.497	Tempo do estágio curricular supervisionado e que não pode ser inferior a um (1) semestre letivo e, na letra a, explicita a obrigatoriedade da inserção do estágio no currículo das atividades didático-curriculares		1 semestre de estágio= 100 dias letivos	Estagio
1994		Lei 8.859	estende para o estágio da educação dos portadores de necessidades especiais.			estagio
1996		9394	duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo,		300 horas pratica ensino	Elementos obrigatórios: dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico científicas.
1997		Decreto 2.208	são mantidas as normas referentes ao estágio supervisionado até que seja regulamentado o Art. 82 da Lei 9.394/96.			
1998		Medida Provisória 1.709	exigem, para o estágio supervisionado de ensino, um mínimo de 1 (um) semestre letivo ou seja 100 dias letivos		1 semestre+ 100 dias letivos	