

**DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES À FORMAÇÃO CONTINUADA:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA BUSCA DE UMA
FORMAÇÃO EMANCIPADORA**

**DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO A LA FORMACIÓN PERMANENTE:
CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO CRÍTICA EN BUSCA DE UNA
FORMACIÓN EMANCIPADORA**

**FROM THE INITIAL TEACHER TRAINING TO CONTINUOUS FORMATION:
HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY CONTRIBUTIONS IN SEARCH OF AN
EMANCIPATORY EDUCATION**

Maria Cláudia da Silva Saccomani¹

Luciana Cristina Salvatti Coutinho²

Resumo: Este artigo, apresentando uma análise histórica da formação de professores, sinaliza o esvaziamento dos fundamentos científicos do processo educativo como conteúdos a serem ensinados nos cursos de formação inicial. À luz da pedagogia histórico-crítica, (re)colocamos no debate sobre a formação de professores o papel da educação escolar na formação dos seres humanos, defendendo uma sólida formação teórica, tendo a prática pedagógica, entendida não mais em seu caráter imediato e pragmático, mas como prática social de máxima humanização dos seres humanos.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; formação de professores; educação escolar.

Resumen: En este artículo se presenta un análisis histórico de la formación del profesorado, apuntando las bases científicas del proceso educativo como contenido a ser enseñado en los cursos de formación inicial. A la luz de la pedagogía histórico-crítica, que (re) lugar en el debate sobre la formación inicial del profesorado y la formación permanente la escuela en la formación de los seres humanos. Por lo tanto, defendemos una sólida base teórica en la formación de los profesores, entendiendo la práctica pedagógica no a partir de su carácter inmediato y pragmático, sino que como una práctica social de máxima humanización de los seres humanos.

Palabras-clave: pedagogía histórico-crítico; formación del profesorado; educación escolar.

Abstract: This article presents a historical analysis of teacher training, pointing the scientific foundations of the educational process as content to be taught in courses of initial teacher training. In light of the historical-critical pedagogy, in the debate about initial or continuing teacher training, we (re)place the school education in the formation of human beings. Therefore, we advocate the training of teachers, a solid theoretical training, that has the pedagogical practice, understood not in its immediate and pragmatic character, but as a social practice to maximize the humanization of humans.

Keywords: historical-critical pedagogy; teacher training, school education.

Introdução

A educação é um processo que acompanha toda a história da humanidade e adquire características distintas, em cada momento histórico, em função das condições reais de existência humana, da qual é expressão.

Nas comunidades primitivas, afirma Saviani (1997), os homens se educavam e educavam as novas gerações no próprio processo de produção da vida material não havendo, desse modo, uma diferenciação entre educação e trabalho. Nas sociedades antiga e medieval surge o primeiro tipo de educação diferenciada destinada à classe dominante que, ao não precisar prover sua existência, já que explorava o trabalho daqueles que não possuíam a propriedade privada da terra, dispunha de tempo livre a ser preenchido. É nesse contexto, portanto, que se inicia o processo de educação sistematizada destinada à minoria, em contraposição à educação da grande maioria da sociedade, que se dava assistematicamente nas suas próprias experiências de vida.

Na sociedade moderna, o fato de a burguesia deter a propriedade privada dos meios de produção, objetivando não só suprir a sua existência mas além de tudo acumular capital, torna-a uma classe empreendedora no sentido de necessitar alavancar o processo produtivo a fim de acelerar a acumulação de capital.

A educação escolar, neste contexto, ocupa um lugar central, pois o homem, para viver e se tornar cidadão em uma sociedade na qual predominam a cidade e a indústria, com valores e regras formais e sistemáticas, necessita de uma educação também formal e sistemática.

É, assim, no âmbito da sociedade moderna que a educação se converte, de forma generalizada, numa questão de interesse público a ser, portanto, implementada pelos órgãos públicos, isto é, pelo Estado o qual é instado a provê-la através da abertura e manutenção de escolas. (SAVIANI, 1997, p. 3).

Com a organização de escolas surge a necessidade de se pensar nos profissionais que nela deveriam atuar a fim de organizar e direcionar o processo educativo do “novo” homem. A educação escolar, assim, se constitui no campo de atuação profissional dos educadores. O processo educativo passa a ser regulado por dois mecanismos: a organização intencional e sistemática tanto administrativa quanto pedagógica das escolas e, também, pela regulação intencional e sistemática do processo de formação dos professores por meio da criação de cursos específicos. Conforme a instituição escolar vai se ampliando e se modificando em função das mudanças que vão ocorrendo na sociedade, amplia-se e se modifica, também, os processos de formação dos profissionais da educação.

As Escolas Normais e os Professores Adjuntos

No Brasil, é a partir de 1868/1870 que as Escolas Normais, destinadas à formação dos professores, começam a se consolidar em função da institucionalização da instrução pública que, por sua vez, surgiu tendo como suporte teórico as idéias liberais de “[...] democratização e obrigatoriedade da instrução primária” (TANURI, 2000, p. 64). Surgia, no seio da sociedade, a ideia de que “um país é o que a sua educação o faz ser” (TANURI, 2000, p. 67), considerando a centralidade da educação no desenvolvimento do país.

Em 1890, a Reforma Caetano de Campos no Estado de São Paulo é considerada referência para a organização da educação escolar. Sua orientação para o processo de ensino e aprendizagem incluía a educação pelos sentidos, que se daria pelo método intuitivo (lições de coisas).

Segundo Valdemarin (2004), a instauração, pelo homem, de um mundo humano, em que prevalecem as relações sociais, produzidas pelo próprio homem, pressupõe que este conheça a natureza objetivando dominá-la por meio da ciência. Os homens dispõem de dois instrumentos para conhecer o mundo natural: os sentidos, acionados pela observação e o intelecto, compreendendo o trabalho mental. Estes se configuram para o homem, também, como limites da sua capacidade de conhecer dada a complexidade da natureza. Necessário se faz, portanto, instituir um método eficiente por meio do qual o conhecimento da natureza, pelo homem, se dê de forma adequada, para que ele seja capaz de identificar as causas e as regras dos fenômenos naturais, dominando-os.

Nessa concepção, o domínio do método, pelo professor, garantiria um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem cujo objetivo consistia no domínio de conhecimentos sobre o mundo. Ao aluno caberia o papel de assimilar os conhecimentos transmitidos pelo professor.

A partir desses princípios, a Escola Normal de São Paulo tornou-se um importante referencial objetivando “[...] fornecer educação intelectual, moral e prática para os candidatos ao magistério público” (MONARCHA, 1999, p. 176). A estrutura do curso previa, de um lado, um plano de estudos enciclopédico, não contemplando nenhum conhecimento especificamente pedagógico com exceção de uma cadeira de Organização e Direção de Escolas, e, de outro, a prática de ensino na escola-modelo anexa à Escola Normal. Os conhecimentos específicos contemplados no curso referiam-se àqueles que seriam transmitidos no ensino primário às crianças. A prática era considerada a base da formação do professor que deveria ser treinado na técnica de transmissão do conhecimento. Sendo o magistério considerado uma atividade prática, não lhe sendo atribuído o estatuto científico, não se pensava, portanto, em ensinar os fundamentos teóricos de uma atividade considerada não científica. Eis porque a formação profissional propriamente dita era exclusivamente prática. Este modelo de formação de professores e o processo de trabalho desenvolvido na escola permaneceram praticamente inalterados até meados da década de 1920.

Opondo-se a essa concepção, no seio das discussões acerca da educação neste momento ressurgiu, com ênfase, a questão da formação de professores e a crítica quanto à reduzida formação pedagógica desses profissionais. A Escola Nova, ao criticar a concepção tradicional de educação, pende a vara, parafraseando Saviani (2000), para o outro lado, enfatizando, agora, o modo como o aluno aprende em detrimento do modo de ensinar.

Os Institutos de Educação: de 1932 a 1938

Na década 1930, um conjunto de educadores entendia ser a educação elemento chave na reorganização da sociedade e da solução de seus problemas estruturais. Suas ideias são expressas em um documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vários educadores, em 1932. Neste documento, o grupo propunha a organização de um sistema nacional de educação estruturado com base nos preceitos das novas ideias.

Anísio Teixeira, um dos mentores da Pedagogia da Escola Nova, quando ocupou o cargo de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1932, realiza uma reforma no Distrito Federal,

sendo considerada um marco importante na reformulação das orientações dadas à Escola Normal até então ao defender que o preparo profissional do professor deveria ocorrer de acordo com a especificidade de sua função, ou seja, o magistério.

Em São Paulo, movimento semelhante ocorre com a reforma levada a efeito por Fernando de Azevedo em 1933 (Código de Educação), quando este assume a função de diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. De acordo com essa reforma, o Curso Normal passou a ser composto de duas séries e exigir, para ingresso, a conclusão do curso secundário fundamental organizado de acordo com a legislação federal. A Escola Normal de São Paulo passou a ser chamada de Instituto de Educação “Caetano de Campos” e começou a oferecer cursos de formação de professores, de formação pedagógica para professores secundários e de especialização para diretores e inspetores (TANURI, 2000).

Os Institutos de Educação objetivavam não só formar professores como também oferecer cursos de especialização e aperfeiçoamento para os docentes (ser professor era condição de ingresso nesses cursos), além de desenvolver e divulgar estudos objetivando dar cientificidade à educação.

Nos institutos, a formação do professor primário era feita em dois anos, sendo que a prática de ensino, compreendendo a observação, a experimentação e a participação, ocorria no segundo ano. Cada ano era dividido em três trimestres sendo que as matérias de ensino (Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais) começavam a ser ministradas no segundo trimestre do primeiro ano e se estendiam até o primeiro trimestre do segundo ano e eram consideradas intermediárias entre os conhecimentos teóricos, oferecidos no primeiro ano, e a prática de ensino, que ocorria durante todo o segundo ano. Os conhecimentos teóricos permitiriam ao professor identificar e planejar as situações que melhor propiciassem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. No entanto, o primado era da atividade prática, ou, nos termos utilizados pelos escolanovistas, da experiência. Os conhecimentos seriam (re)construídos e adquiridos à medida que, no decorrer das experiências, surgissem obstáculos para sua continuidade, num processo contínuo. Nessa concepção, portanto, o objetivo do processo pedagógico é promover e facilitar as experiências do educando, pois, desse modo, ele produzirá os conhecimentos que lhe permitirão realizar novas experiências.

Coerente com esse pressuposto, os conhecimentos adquiridos pelos professorandos, no primeiro ano, versavam sobre biologia, sociologia, psicologia, história, que serviriam de orientação para que, na prática de ensino, a observação recaísse sobre as condições apropriadas para promoção das experiências dos alunos. Os conhecimentos a serem transmitidos na educação são considerados meios para a concretização das experiências que se caracterizam, de fato, como o próprio processo educativo.

O Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo, em 1934 e o do Rio de Janeiro passou a fazer parte da Universidade do Brasil, em 1935. Ambos, dessa forma, passaram a fazer parte da estrutura do ensino superior buscando articular ensino e pesquisa.

No entanto, em 1939, criou-se o curso de graduação em Pedagogia, destinado a formar os especialistas da educação que ocupariam funções administrativas e promoveriam pesquisas no campo educacional e a formação de professores primários voltou a ocupar o ensino secundário, com a desvinculação (e/ou extinção) dos Institutos das Universidades nas quais eles tinham sido incorporados.

O curso de Pedagogia: de 1939 aos dias atuais

O curso de Pedagogia foi criado em 1939 com o intuito de formar o especialista da educação entendido como aquele que iria definir as finalidades da educação e supervisionar o cumprimento dos planos estabelecidos pelo Estado. O trabalho do pedagogo, neste caso, era considerado essencialmente teórico, de planificação e avaliação da educação, não havendo necessidade alguma de uma formação prática. Esta só seria exigida àqueles que exerceriam a docência. Isto se deve ao fato de que a docência era entendida como momento de execução do processo educativo que exigiria tão somente um treinamento técnico a ser adquirido na própria atividade prática.

Em 1962 o curso sofre alteração instituindo um currículo mínimo a ser cumprido e definindo-se a formação pedagógica necessária ao exercício do magistério apontando-se a docência como uma das funções do pedagogo, acrescida de atribuições de gestão e supervisão educacional. A inovação, aqui, consiste na “exigência” da formação prática para a licenciatura, realizada, preferencialmente, nas escolas de aplicação anexadas às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1969, uma terceira legislação do referido curso inseriu as habilitações. Estas tinham como função formar, única e exclusivamente, o profissional direcionado para a função imediata que iria exercer no sistema educacional. Uma base comum era prevista na qual constavam as chamadas disciplinas de fundamentos da educação (história da educação, filosofia da educação, sociologia da educação e psicologia da educação). Após, os estudantes deveriam escolher a habilitação em função do papel que pretendiam assumir na educação: supervisão de ensino, orientação educacional, magistério, inspeção escolar e administração escolar. Era prevista a formação prática somente na área de atuação profissional escolhida pelo futuro pedagogo.

A partir de 1980, os educadores começaram a se organizar buscando influir na política educacional e na de formação dos profissionais da educação. Desta organização surgiu um movimento que se consolidou em forma de associação em 1990 denominada, desde então, de ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que, ao longo de sua trajetória, elaborou um conjunto de princípios orientadores para a organização dos cursos de Pedagogia. Algumas experiências tomaram forma na década de 1990 tendo como referência estes princípios. As experiências tenderam a extinguir as habilitações, a tomar a docência como base da formação dos pedagogos e a incluir, desde o início do curso, um eixo prático inserindo os licenciandos, desse modo, desde o início, na prática pedagógica. A expectativa era de que, assim, a articulação entre teoria e prática, necessária à formação do educador, fosse garantida já que este era, ainda, um dos problemas nucleares da preparação do magistério. A limitação dessa visão, a nosso ver, é a de compreender que a relação dicotômica entre teoria e prática seria superada com o mecanismo de distribuir de forma mais igualitária, ao longo do curso, atividades consideradas “teóricas” e “práticas”.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia passaram a nortear a organização dos cursos de Pedagogia no Brasil o que provocou uma leva de reformulações nos inúmeros cursos existentes. A ênfase, nesta legislação, é na formação docente atribuindo capacidades de gestar a

educação no sentido restrito aos muros da escola. A pesquisa, aqui, reduz-se à reflexão sobre os problemas imediatos surgidos na prática pedagógica.

Verificou-se que, em todas as regulamentações acerca do curso de Pedagogia, ora se enfatiza o processo de ensino e aprendizagem, ora o processo de organização e gerenciamento da educação. No primeiro caso o profissional é o professor e, no segundo, o administrador, o que elabora, acompanha e avalia o processo pedagógico. Ora o pedagogo é entendido como teórico da educação, ora como prático. Atualmente, a tendência é centrar a formação nos aspectos práticos da atuação profissional limitada ao interior da escola, circunscrevendo as reflexões aos aspectos imediatos da prática pedagógica, ou seja, somente nos aspectos fenomênicos do trabalho educativo, aqueles que são evidentes à percepção dos indivíduos na sua ação isolada.

A tendência anteriormente indicada vem provocando, ao longo das últimas décadas, um esvaziamento dos fundamentos científicos no processo educativo como conteúdos a serem ensinados nos cursos de formação inicial de professores/pedagogos. Este processo está atrelado a uma negação do papel social da escola como socializadora da cultura histórica e coletivamente elaborada pelo conjunto dos homens como condição para o processo de humanização, por meio da educação, das novas gerações. Colado a este movimento, tomam força ações mercadológicas sendo a educação tida como mercadoria altamente rentável nos dias atuais e os professores considerados um público consumidor potencial, dado que a formação inicial que recebem não é suficiente para o enfrentamento dos desafios cotidianos de levar à cabo o processo educativo.

O que se constata, portanto, a despeito das tentativas de enfrentamento dos desafios da e na formação dos profissionais da educação é de que os problemas persistem e se avolumam, retratando a questão central da Pedagogia: a relação entre teoria e prática. Pergunta-se, então: qual qual o caminho para superação dos problemas enfrentados na formação de professores?

O papel da escola na humanização dos seres humanos

O debate que trazemos à baila sobre a formação de professores leva em consideração, fundamentalmente, a (in)compreensão acerca da relação teoria e prática e, em seu interior, a concepção de ser humano, desenvolvimento, sociedade e educação escolar que embasa as mais diferentes abordagens. Assim, após a análise histórica que realizamos neste artigo, entendemos que para refletirmos acerca da formação dos profissionais da educação na atualidade, faz-se necessário, mesmo que em linhas gerais, debruçarmo-nos sobre qual é, de fato, a função da educação escolar no desenvolvimento dos seres humanos.

Diferentes referenciais teóricos analisarão o papel da escola na vida dos sujeitos sob distintos olhares. Aqui, analisaremos, essencialmente, a função da escola à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, em contraposição ao esvaziamento e desvalorização do professor e da escola que perpassa o discurso hegemônico no âmbito educacional, o que por sua vez, se expressa também no

esvaziamento dos fundamentos científicos do processo educativo nos cursos de formação inicial e continuada.

Quando Saviani (2008b) defende a consolidação da “natureza e especificidade” da escola, o autor traz no interior de sua análise a defesa daquilo que se constitui como função clássica da escola, ou seja, “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008b, p. 14).

A defesa, pela pedagogia histórico-crítica, do papel da escola na socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas expressões não é aleatória. Muito pelo contrário, esta defesa é consequência da concepção de desenvolvimento humano como um processo que não ocorre natural e espontaneamente e que, portanto, deve ser promovido.

Segundo Leontiev (1978, p. 267), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. Essa ideia apresentada pelo autor se institui como uma premissa para a concepção de desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural, isto é, a humanização dos seres humanos não é resultado de determinantes inatos ou naturais, mas de fatores histórico-sociais. Com efeito, a “humanidade” não é conferida ao ser humano no momento de seu nascimento e, por isso, precisa ser desenvolvida ao longo da vida.

Em outras palavras, o sujeito no momento do nascimento é um ser pertencente à espécie humana, nasce hominizado, mas ainda não se constitui num ser plenamente humanizado. Isto é: para que se desenvolva como um ser humano, não basta o aparato biológico. As características biológicas da espécie não garantem a reprodução do gênero humano em cada indivíduo singular. Nesse sentido, além dos mecanismos orgânicos, faz-se imprescindível que o ser humano se aproprie das objetivações humanas materiais e espirituais que foram acumuladas pelas gerações precedentes para que se humanize.

Saviani (2008b, p. 13) afirma que “[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica”.

A pedagogia histórico-crítica compreende que a função do trabalho educativo é, pois, produzir a humanidade em cada sujeito. Por meio da educação escolar, a humanidade é produzida em cada aluno, conferindo diferentes caminhos e direções ao desenvolvimento dependendo da maneira como se conduz o processo de ensino e aprendizagem. Cabe destacar, porém, que a “humanidade” produzida pela educação escolar possui especificidades em relação à educação de modo geral.

Os indivíduos à medida que estão inseridos na sociedade se humanizarão. Assim sendo, os alunos se humanizam sem a educação escolar, desenvolvem-se como membros do gênero humano fora da escola. Em claras palavras, as crianças aprendem na rua, com a família, com outras crianças, com amigos, na internet, com os diferentes meios de comunicação etc. Entretanto, cabe a reflexão acerca dos conhecimentos que os indivíduos aprendem nestes distintos lugares e com essas diferentes pessoas.

Para Saviani (2011, p. 201) “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Para ir além do campo perceptual imediato e compreender os fenômenos para além de suas aparências faz-se necessário o ensino sistemático de conhecimentos científicos. A educação escolar, nesse sentido, deve ampliar e enriquecer o universo simbólico dos alunos e não mantê-los reféns de seu cotidiano. Se a função da escola fosse trabalhar com conhecimentos cotidianos e pragmáticos, ela não teria motivos para existir à medida que tais conhecimentos já são apropriados, pelos alunos, fora do ambiente escolar.

Os conhecimentos cotidianos não são suficientes em termos de compreensão fidedigna da realidade. Portanto, o objetivo da educação escolar não é permanecer nos conhecimentos cotidianos, subjugados à aparência dos fenômenos e reféns daquilo que é sensorialmente percebido, mas ampliá-los com vistas a sua superação na direção dos conhecimentos científicos. Essa superação, por sua vez, exige um sistema de abstrações e mediações com a realidade que ultrapassem a experiência imediata do indivíduo.

A negação da função clássica da escola não interessa à classe trabalhadora na medida em que deixa de oferecer o universo simbólico que medeia a compreensão da essência da realidade e das contradições que a marcam. Essa compreensão não é alcançada por meio do senso comum e raciocínios imediatistas baseados em conhecimentos cotidianos, mas exige pensamento altamente desenvolvido, orientado pelo objetivo de transformação social.

A desvalorização do papel da escola na formação dos sujeitos se expressa também na formação de professores, que se alienam nos conhecimentos científicos necessários para embasar sua prática docente.

Encaminhamentos finais: buscando superar a dicotomia entre teoria e prática

Ao longo da trajetória histórica da formação de professores no Brasil evidenciou-se que o embate de concepções ficou circunscrito a, *grosso modo*, duas propostas de formação de professores: de um lado defendia-se a ideia que os currículos dos cursos deveriam centrar-se nos conteúdos que seriam objeto da prática pedagógica; de outro, afirmava-se a necessidade de focalizar, na formação docente, nos métodos de ensino. Como afirma Saviani (2008a, p. 8):

Nesse contexto, configuram-se dois modelos de formação de professores:

- a) Modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: Para este modelo, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar.
- b) Modelo pedagógico-didático: Contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O embate, contudo, se dava sem articulá-lo à função social da educação escolar como prática social mediadora no seio da prática social global, ou seja, no papel específico de uma educação

sistematizada do homem que exige, portanto, para sua efetivação, a organização de uma instituição social específica, a escola.

Buscou-se recolocar no debate, assim, a função da escola como promotora do processo de humanização dos homens para que, efetivamente, cada indivíduo singular, ao se apropriar da cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade, se torne homem contemporâneo ao seu tempo, capaz de inserir-se na sociedade de forma consciente e coerente.

Entende-se que esse caminho possibilita caminhar na direção da superação da dicotomia que historicamente acompanha a história de formação dos profissionais de educação, pois é no fim a atingir que se deve buscar a referência para organizar os meios necessários para organização do trabalho pedagógico.

A valorização do papel da escola de socialização do universo simbólico produzido historicamente recoloca a questão da formação de professores em bases qualitativamente divergentes das concepções hegemônicas atuais defendendo, na formação de professores, a necessidade de uma sólida e consistente formação teórica tendo como fundamento, finalidade e critério de verdade a prática pedagógica, entendida como prática social de humanização dos homens. O professor, assim, ocupa um papel central na relação educativa pois é o portador do universo simbólico que será objeto de ensino e aprendizagem. Cabendo a ele, assim a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008b, p. 9).

Tomando como finalidade de formação promover os conhecimentos teóricos e práticos que permitam aos professores levarem a cabo, de forma consciente e consistente, a tarefa anteriormente descrita, os cursos de formação de professores devem encontrar, por meio de uma análise coletiva das finalidades a atingir, os caminhos para seleção, sequenciação e dosagem dos conteúdos que devem compor o currículo e/ou planos de curso de formação dos profissionais da educação.

Referências:

- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- _____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico- crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica*. 30 anos. Campinas: Autores Associados, p. 197-225, 2011.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 14, Autores Associados, 2000.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas*: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo. Campinas: Autores Associados, 2004.

Notas:

¹ É graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara. Atualmente é mestranda em Educação Escolar pela UNESP (Araraquara) sob orientação do Prof. Dr. Newton Duarte e integrante do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Seus interesses de pesquisa concentram-se na área de fundamentos da educação com ênfase na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. E-mail: mariaclaudiasacomani@hotmail.com.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas. É Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente é pesquisadora do Grupo de Estudos, História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR - GT Unicamp), Diretora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP e Professora Doutora I da Faculdade de Educação da Unicamp. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da educação, formação de professores, política educacional, currículo, avaliação, relação teoria e prática, prática pedagógica, concepções pedagógicas, gestão escolar. E-mail: lucscoutinho@gmail.com.

Recebido em: 11/2014

Publicado em: 05/2015.