
FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

FORMACIÓN DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO DE LAS NUEVAS DIRECTRICES CURRICULARES NACIONALES

TRAINING OF THE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE NEW NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES

Adriana Regina de Jesus Santos¹

Jose Alexandre Gonçalves²

Thaise Pereira da Silva, Rogerio da Costa³

Resumo: Analisam-se neste trabalho algumas questões referentes à construção da identidade profissional do professor, implícita nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Para a realização deste estudo utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, cuja finalidade foi apresentar como estas diretrizes orientam a formação dos licenciados para a atuação docente, tendo em vista as propostas que se estabelecem nos princípios e fundamentos dessa resolução. Acreditamos que essa discussão possibilitará a reflexão sobre a relevância dessa normativa, oportunizando transformações no âmbito da formação inicial de professores.

Palavras-chave: Formação de professores; Licenciatura, Diretrizes.

Resumen: Se analizan en este trabajo algunas cuestiones de la construcción de la identidad profesional del profesor, implícita en las actuales Directrices Curriculares nacionales para la formación inicial y continuada de los profesionales del magisterio de la Educación Básica. Para la realización de este estudio utilizamos como metodología la búsqueda bibliográfica y documental teniendo como propósito presentarse como estas directrices piensan la formación de los licenciados para la actuación docente, en lo que se refiere a sus principios y fundamentos. Creemos que esta discusión será una posibilidad para reflexionar sobre la importancia de esta normativa, teniendo en vista las transformaciones que serán proporcionadas en el ámbito de la formación de profesores.

Palabras clave: Formación de profesores; Licenciatura, Directrices.

Abstract: This article analyzes some of the questions related with the construction of professional identity of teacher, which are implicit in the current National Curricular Guidelines for the Initial and Continued Formation of Professionals of the Magisterium of Basic Education. To accomplish this study we used as methodology the bibliographical and documentary research aiming to present how these guidelines direct the formation of the graduates for the teaching performance, considering its principles and fundamentals. We believe that this discussion will enable the reflection of the relevance of this legislation, opportunizing changes on initial teacher formation.

Key-Words: Teacher Formation; Graduation, Guidelines.

Introdução

O presente artigo pretende apresentar algumas reflexões acerca das questões referentes a formação de professores, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Essa discussão no campo da

formação de professores na contemporaneidade tem proporcionado um debate sobre um antigo dilema acerca dos saberes docentes, nos quais são colocadas em evidência algumas limitações no processo formativo do professor. Desse modo, queremos chamar a atenção para os vários estudos realizados por autores de distintas vertentes teóricas que discutem esta temática, tais como: Pimenta (1999), Duarte (2003), Gatti (2010), Giroux (2008), Novoa (1992), Tardif (2000) entre outros que investigam os saberes necessários a práxis docente. Sendo assim, as novas normativas sobre a formação de professores surgem como uma possibilidade para refletir sobre as limitações discutidas pelos autores no que se refere a dicotomia entre teoria e prática. Para tanto, uma questão que procuramos problematizar foi a seguinte: como a atual Diretriz pensa a formação dos licenciados para atuação docente?

Para isso, nos esforçamos em compreender como as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN's), se preocupam em dar organicidade às licenciaturas e como este documento se refere às ações do profissional do magistério e suas dimensões. Empenhamo-nos, portanto, em analisar a Resolução nº 02 de 01/07/15 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as mencionadas DCN's, principalmente no que tange aos seus princípios e fundamentos para a formação do professor, tendo o intuito de conhecer como o documento estabelece os saberes necessários à prática pedagógica. A normativa deixa explícita a necessidade de construir uma identidade nos cursos de licenciaturas para um maior profissionalismo docente.

Tal resolução definiu um prazo para as instituições formadoras se adaptarem às novas Diretrizes. Sendo assim, justificamos nosso interesse por essa discussão porque no presente momento, os cursos estão passando por reformulações em seus Projetos Político-Pedagógicos para se adequarem às exigências da norma acima apresentada. Dessa maneira, discute-se em cada curso de graduação os saberes docentes e a formação da identidade do professor, sendo esse último aspecto a nosso ver, o maior foco das ações propostas pelas Diretrizes Curriculares.

Para tanto, o presente trabalho tem o objetivo de analisar como as Diretrizes se referem às ações do profissional do magistério e suas dimensões, identificando como a mesma define os saberes necessários à prática pedagógica, tendo em vista a construção da identidade profissional do licenciando. Isto posto, num primeiro momento discutiremos sobre as bases que fundamentam as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério e em seguida faremos uma análise crítica a respeito do conceito de práxis presente nas diretrizes curriculares.

As Diretrizes para a Formação dos Profissionais do Magistério: Princípios e Fundamentos

As últimas décadas do século XXI foram os anos em que mais se produziram pesquisas e se pensaram em propostas no campo da formação de professores no Brasil (PIMENTA, 1999). O debate nacional sobre a formação docente ocorrido nesses anos, conforme descreve Dourado (2015) tem se constituído um campo marcado por certezas e incertezas na reorganização do sistema educacional nacional como um todo.

Sendo assim, com a criação do Conselho Nacional de Educação em 1995, ficou instituída as avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, visando mensurar a qualidade da formação de professor. No ano seguinte, em 1996 com a LDB 9394, vê-se um estímulo à formação docente em nível superior e a expansão das licenciaturas. Precisamos destacar também, que nestas três últimas décadas de construção de políticas públicas voltadas para nosso campo específico, sempre houve o posicionamento dos vários movimentos e associações (CNTE, ANPED, ANFOPE, ANPAE⁴, entre outros) que se empenharam na defesa de uma educação de qualidade, principalmente neste caso, o da formulação das DCN's, onde os pesquisadores em educação trouxeram propostas para o campo da formação de professores, participando e contribuindo na formulação do Plano Nacional de Educação. Isto posto, a formação de professores no Brasil, mesmo como uma incipiente política pública, passou a ser olhada com mais critérios. Contudo, é valoroso perceber que todo esse processo de discussão sobre a educação e a necessidade de se formar bons professores, evidencia a questão da identidade docente e a sua profissionalização.

A partir da década de 1990, todo esse contexto de pesquisa, debates acadêmicos e formação de políticas públicas em torno da formação de professores vem como respostas as demandas que foram surgindo pela ampliação da oferta nos anos anteriores. Sobre essa questão, Gatti (2013) argumenta que:

[...] a necessidade de incluir nas redes de ensino as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica colocou grandes desafios, um deles a formação de professores. Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. (GATTI, 2013. p. 36)

Destarte, tendo como parâmetro as DCN's, é possível perceber uma preocupação em relação a organicidade dos cursos de formação inicial (licenciatura), de formação continuada, cursos de segunda licenciatura e cursos de formação pedagógica para não licenciados. Gonçalves e Carvalho (2017) em seu trabalho de análise comparativa esclarece que as atuais DCN's trouxeram uma novidade, pois estão sistematizadas em três eixos: formação inicial; formação continuada e valorização dos professores. As autoras argumentam que tal organização:

[...] foi um grande ganho para o campo educacional, pois pela primeira vez a formação continuada passou a ser pensada em uma diretriz e a valorização dos professores que foi pautada pelo Plano Nacional de Educação ganhou visibilidade em uma diretriz. Ao trazer esses dois temas, consideramos que o CNE apresentou uma inovação que apresentou um ganho político para o campo da Educação. (GONÇALVES e CARVALHO, 2017, p. 132)

Entretanto, o espaço deste artigo não nos permite analisar estes três eixos e todas as temáticas propostas pela resolução. Por essa razão, nossos esforços ficaram restritos ao eixo da formação inicial, uma vez que neste presente contexto, discute-se nas instituições e em seus colegiados, os saberes docentes e a formação da identidade profissional do professor, assim como a necessidade de uma formação sólida e de qualidade, como propõe as Diretrizes Curriculares, principalmente no que se refere à realização da práxis pedagógica, como veremos a seguir.

Práxis ou Prática: Implicações Conceituais na Formação Docente

Segundo as DCN's, no artigo terceiro, parágrafo quinto que trata dos princípios da formação de profissionais do magistério, no inciso V é um princípio para a formação, “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL/CNE/CP 2/2015. p,4). Na sequência, o inciso VII apresenta um outro princípio para a formação, no qual, queremos destacar:

[...]Um projeto formativo nas instituições de educação sob uma *sólida base teórica* e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação (Idem, p.4. Grifo nosso)

Estes princípios apresentam a necessidade da articulação entre teoria e prática e a solidez dos conhecimentos científicos, para objetivar a formação do profissional do magistério. Tal princípio que menciona a “*sólida base teórica*” representa uma contribuição atribuída aos pesquisadores do campo da Formação de Professores. Arce (2001) relata que já em 1997 a Anfope se posicionava com fortes objeções às propostas do Ministério da Educação e cobrava por essa premissa. (ARCE, 2001, p. 268)

Outro enfoque deste trabalho está no que tange a estrutura curricular, pois de acordo com o Art. 13 das DCN's, a formação de professores deve garantir “[...] a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional” (Idem, p.11). Dessa forma, prevê que os licenciandos cumpram 400 horas de prática e imersão na educação básica, a fim de que se apropriem dos processos educativos e da dinâmica presente nas instituições de ensino regular.

Para tanto, queremos ressaltar as possíveis implicações desta reformulação, tendo em vista os fundamentos teóricos metodológicos que os cursos de licenciatura poderão ter como base curricular para a formação dos futuros docentes. Isso porque os conceitos de práxis e prática são distintos e no caso da práxis, muito complexos, portanto, faz-se necessário termos um olhar atento para as contradições presentes tanto nos documentos que regulamentam a formação de professores no âmbito nacional, quanto para os discursos dos responsáveis pela implementação das Diretrizes nas instituições de educação superior.

Nesta perspectiva, Arnoni (2012, p. 60), apresenta os estudos realizados em torno da abordagem ontológica da aula como práxis educativa, percebendo esta como “um ato humano e consciente”. Para tanto, o professor e o aluno devem ser reconhecidos como seres sociais e por meio da linguagem social e dialógica estabelecer uma relação pedagógica que permita a ambos, o contato com o conhecimento historicamente produzido.

No entanto, as teorias educacionais nos apontam que existem duas correntes em relação a esta temática, isto é, uma mais conservadora, atrelada à estrutura do capital que entende a prática numa perspectiva epistemológica, onde se aprende fazendo, e outra que a partir de uma abordagem progressista

que entende a práxis por meio do embasamento teórico e crítico, buscando a promoção de ações transformadoras.

Destarte, Tardif (2000) e Schön (1992) defendem que a formação do professor necessita estar pautada numa perspectiva da prática, onde o aprender a aprender se torna algo significativo na formação do licenciando. Neste sentido, Tardif (2000) afirma que a construção dos saberes docente necessita ter como princípio a “epistemologia da prática profissional”. Segundo o autor o termo se refere ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2000, p. 11). O autor destaca que:

[...]A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (Ibid., p.11)

Nesta perspectiva, a compreensão dos saberes só é possível se estiver associada a uma situação de ensino, ou seja, relacionada à prática cotidiana do professor. No entanto, entendemos que o apontamento feito pelas DCN's no que tange à obrigatoriedade de ampliação da carga horária do graduando dos cursos de licenciatura em mais 400 horas de prática e imersão na educação básica, não pode ser compreendida apenas em estar associada a uma situação de ensino, sem levar em consideração o contexto sócio, político, econômico da sociedade, pois ao contrário esta perspectiva reforçará a propagação das pedagogias hegemônicas e a construção de saberes docentes baseados apenas na epistemologia da prática.

Contribuindo com esta reflexão Duarte (2003) e Saviani (2005), fazem uma crítica à concepção de formação de professores baseada na epistemologia da prática, cujo foco está na propagação de um conhecimento tácito (prático) que ao ver dos autores desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico. Para estes autores, fundamentados na teoria dialética, essa separação entre teoria e prática é inconcebível. O preceito de totalidade é o que prevalece em seu entendimento. Portanto, a ideia de formar o professor como um mediador do conhecimento, segundo Saviani (2005) passa por duas dimensões, a técnica e a política; ou seja, a competência de um professor também é medida pela sua consciência em relação a seu trabalho, seu posicionamento e compromisso com a transformação da sociedade (NOSELLA, apud. SAVIANI, 2005, p. 40-42).

Neste sentido, Duarte (2003) ressalta que as concepções defendidas pela abordagem da epistemologia da prática foram introduzidas em nosso país, num momento em que o Brasil estava entregue aos ditames do capital internacional e o descrédito em relação à teoria era o que dava a tônica no meio editorial acadêmico. Dessa maneira, esclarece que:

[...] A disseminação, no Brasil, dos estudos na linha da “epistemologia da prática” e do “professor reflexivo”, na década de 1990, foi impulsionada pela forte difusão da epistemologia pós-moderna e do pragmatismo neoliberal, com as quais, a epistemologia da prática guarda inequívocas relações. (DUARTE, 2003, p. 610).

Ou seja, a fim de não se deixar ser conduzido por tais ideias, Duarte (2003) prossegue em sua análise prevendo os riscos para o professor e também para a escola, que se submetem aos princípios do conhecimento sincrético, colocando em segundo plano sua função, que segundo Saviani (2005), é o de socializar o saber sistematizado, isto é, mediar o conhecimento científico e elaborado. Sob esta ótica, Duarte (2003) adverte que:

[...] Se o conhecimento mais valorizado na escola passa a ser o conhecimento tácito, cotidiano, pessoal, então o trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade para ser um organizador de atividades que promovam o que alguns chamam de negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos. (Duarte, 2003, p. 38)

Vale salientar aqui, as limitações da epistemologia da prática no contexto da formação de professores, uma vez que o pouco apressado ou até a ausência da dimensão política nesta categoria, contribui para que os processos democráticos e emancipatórios não se instaurem no campo educativo, incentivando dessa forma, a permanência de pedagogias hegemônicas neste cenário. Em seus escritos, Duarte rechaça este descaso, apontando que “uma das consequências dessa limitação da validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades”. (DUARTE, 2003, p.37). Ele segue justificando que “essas pedagogias se caracterizam pela ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista”, uma vez que acreditam na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem que haja mudança na forma de organização da sociedade que segue fortalecendo a lógica da reprodução do capital.

Todavia, frente a esta discussão entre o pragmatismo e o academicismo, ou como preferem Almeida e Arnoni (2012) entre a epistemologia e a ontologia, as DCN's assumem certo posicionamento quando deliberam pela não abstração entre teoria e prática, mas sim pela superação destes conceitos por meio da práxis⁵⁶, a mútua dependência de ambas na intenção transformadora, ou seja, uma prática criadora à luz de uma teoria.

Faz-se necessário ressaltar, que ao analisar as DCN's, constatamos no que se refere à formação inicial do professor, que esta normativa se caracteriza, segundo Dourado (2015), como um documento “híbrido, não deixando claro o entendimento entre prática e práxis, ou seja, o documento em alguns momentos apresenta a prática apenas como uma proposta de ampliação da carga horária, e em outras circunstâncias, se ancora em uma tendência mais crítica, quando defende a práxis, fundamentada em uma perspectiva crítica, pautada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos que possam contribuir com a formação de um profissional comprometido com a realidade social e apto a contribuir para a superação de exclusões sociais (BRASIL/CNE/CP 2/2015).

Por este viés, as DCN's apontam possíveis caminhos para a efetivação deste processo emancipatório do acadêmico de licenciatura no que tange aos princípios e fundamentos que nortearão a formação docente, determinando a apreciação e discussão teórica de temáticas contemporâneas, como por exemplo: a diversidade, a gestão democrática, as necessidades especiais, entre outras. Essas discussões incorporadas na formação de professores são vivenciadas cotidianamente no contexto escolar, porém a

maioria dos professores que atuam nos cursos de formação, segundo Arnoni (2012), apresentam uma certa dificuldade em trabalhar tais temáticas no espaço formativo, em decorrência do não domínio da área de conhecimento. Por tanto, tais elementos, se compreendidos e apropriados cientificamente, poderão contribuir para a reflexão da desigualdade, da exclusão e do preconceito e corroborar para que o profissional construa sua identidade, tendo uma visão ampla do processo formativo, possibilitando o exercício do pensamento crítico.

E estas questões só poderão ser implementadas no contexto da formação do futuro professor a partir do momento que os currículos dos cursos de licenciaturas apresentarem de maneira clara o perfil de profissional que se pretende formar tendo em vista uma perspectiva crítica, ou seja, necessitamos superar a epistemologia da prática e pensar a práxis como um movimento de resistência e de emancipação. Contribuindo com esta ideia, Giroux (2008), defende a formação de professores como “intelectuais transformadores”, valorizando desta maneira a intelectualização, a criticidade e a reflexão. Segundo o autor [...] “encarando os professores como intelectuais, nós poderemos começar a repensar e reformar as tradições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos”.

Para tanto, se faz necessário, a nosso ver, uma formação que oportunize a este sujeito, se reconhecer como um agente de transformação social, na medida em que ensina e se posiciona frente a questões de cunho político, social e econômico de forma emancipatória.

Considerações Finais

A formação de professores sob a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais, precisa estar atrelada e articulada ao “contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas”. Para tanto, os cursos de licenciaturas necessitam pensar em um processo formativo tendo como base a práxis e esta necessita relacionar aspectos teórico e metodológicos voltados a ação docente, relacionando a articulação entre educação superior e educação básica.

Sendo assim, queremos dar ênfase no processo de construção da identidade uma vez que nesta circunstância o professor atuará como um mediador do processo educativo, pois é a partir da mediação que se dá o processo de ensino e aprendizagem e é por este viés que as instituições de ensino superior devem favorecer aos discentes um saber historicamente construído com vistas a proporcionar uma formação crítica, emancipada possibilitando que o futuro professor entenda a ação docente como instrumento de transformação social.

Dessa forma, é imprescindível que os currículos dos cursos de licenciaturas entendam as DCN's, como uma possível estratégia para a construção de uma identidade docente que contemple o sujeito na sua integralidade, considerando o papel deste na transformação da sociedade por meio dos processos educativos.

Portanto, os cursos de licenciaturas precisam ter claro que a formação inicial do professor necessita possibilitar a construção de uma consciência sobre a importância do trabalho educativo que

desenvolvera na escola. Neste sentido, Saviani (2005, p. 13) afirma que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Ou seja, a atividade do professor, sua função social apresenta-se como articuladora do meio educativo.

Referências

- ARNONI, Maria Eliza Brefere Arnoni. **Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula.** Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 5, n.2. p. 58 – 82, 2012.
- ALMEIDA, José Luiz Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de. **Mediação Dialética na Educação Escolar: Teoria e Prática.** São Paulo: Loyola, 2007.
- ARCE, Alessandra. **Compre o Kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília 1º jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.
- BRZEZINSKI, Iria. **Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as "diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior",** promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, n. 16, p. 118-124, 2001.
- DOURADO, Luiz Fernando. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: Concepções e desafios.** Educação e Sociedade, v. 36, nº. 131, 2015.
- DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria).** Educação & Sociedade, v. 24, n. 83, 2003.
- GAMBOA, Silvio Sanches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** 2.ed. Chapecó: Argos, 2012.
- GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** São Paulo. Artes Médicas, 2008.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO, Izis Azevedo da Silva. **Os desafios da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no Brasil.** Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental. Edição especial XIX, p. 126-141, junho, 2017.
- NÓVOA. António. **Formação de Professor e Profissão Docente.** 1992.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- SAVIANI. Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 9ª edição. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** Os professores e a sua formação, v. 2, p. 77-91, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista brasileira de Educação, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.
- VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

Notas:

- ¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente dos cursos de Pedagogia e do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Londrina. Email: adriantechnologia@yahoo.com.br
- ² Universidade Estadual de Londrina e Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná. Email: alexandregeopg@gmail.com
- ³ Pedagoga pela Universidade Estadual de Londrina com Formação em Mediação pelo IMAB. Educadora social no Centro Educacional Marista. Email: thaise.pereira@solmarista.org.br
- ⁴ CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação; ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANFOPE: Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação; ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração em Educação.
- ⁵ Para Vázquez (1977), “a práxis é a atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro” (idem, p.241). Ou seja, a inseparável junção entre Teoria e Prática que se objetiva numa ação criativa ou trabalho revolucionário, de criação do novo, de transformação das condições reais.

Recebido em: 22/11/2017

Aceito em: 07/03/2018