

EPISTEMOLOGIA
DA PRÁTICA
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

PERSPECTIVA
CRÍTICO-EMANCIPADORA

Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador

Editora Executiva

Prof.ª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – Unoesc/Unicamp

Conselho Editorial Educação Nacional

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani – USP

Prof.ª. Dra. Anita Helena Schlesener – UFPR/UTP

Prof.ª. Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira – Unicamp

Prof. Dr. João dos Reis da Silva Junior – UFSCar

Prof. Dr. José Camilo dos Santos Filho – Unicamp

Prof. Dr. Lindomar Boneti – PUC / PR

Prof. Dr. Lucidio Bianchetti – UFSC

Prof.ª. Dra. Dirce Djanira Pacheco Zan – Unicamp

Prof.ª. Dra. Maria Eugenia Montes Castanho – PUC / Campinas

Prof.ª. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Unicamp

Prof.ª. Dra. Margarita Victoria Rodríguez – UFMS

Prof.ª. Dra. Marilane Wolf Paim – UFFS

Prof.ª. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro – UFPI

Prof. Dr. Renato Dagnino – Unicamp

Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva – UTP / IFPR

Prof.ª. Dra. Vera Jacob – UFPA

Conselho Editorial Educação Internacional

Prof. Dr. Adrian Ascolani – Universidad Nacional do Rosário

Prof. Dr. Antonio Bolívar – Facultad de Ciencias de la Educación/Granada

Prof. Dr. Antonio Cachapuz – Universidade de Aviero

Prof. Dr. Antonio Teodoro – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Prof.ª. Dra. Maria del Carmen L. López – Facultad de Ciencias de La Educación/Granada

Prof.ª. Dra. Fatima Antunes – Universidade do Minho

Prof.ª. Dra. María Rosa Misuraca – Universidad Nacional de Luján

Prof.ª. Dra. Silvina Larripa – Universidad Nacional de La Plata

Prof.ª. Dra. Silvina Gvirtz – Universidad Nacional de La Plata

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

EPISTEMOLOGIA
DA PRÁTICA
NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES

PERSPECTIVA
CRÍTICO-EMANCIPADORA

MERCADO®
LETRAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da
Epistemologia da práxis na formação de professores :
perspectiva crítico-emancipadora / Kátia Augusta Curado
Pinheiro Cordeiro da Silva. – Campinas, SP : Mercado de
Letras, 2018. – (Série Educação Geral, Educação Superior e
Formação Continuada do Educador)

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-494-6

1. Educação 2. Educação básica 3. Epistemologia 4. Política
educacional 5. Professores – Formação I. Título. II. Série.

18-15628

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação : Educação 370.71

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
bibliotecária: Cibele Maria Dias – CRB-8/9427

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-lettras.com.br

livros@mercado-de-lettras.com.br

1ª edição

2 0 1 9

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total
sem a autorização prévia do Editor. O infrator
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
capítulo 1	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	21
capítulo 2	
ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS	73
capítulo 3	
PILARES DA CONCRETICIDADE POLÍTICA PARA SUSTENTAR O PROJETO DE FORMAÇÃO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113

APRESENTAÇÃO

Este relatório é o resultado da pesquisa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, entre dezembro de 2015 e dezembro de 2017, produto final do meu estágio de pós-doutoramento cujo objetivo foi refletir sobre as relações possíveis entre epistemologia, formação de professores e práxis. Pensada a partir da epistemologia da práxis, a proposta está vinculada a um estudo bibliográfico, que busca construir conhecimentos teórico-práticos que contribuam para uma proposta de formação de professores da Educação Básica. Neste sentido, propõe-se discutir o que se entende por Epistemologia, e como este entendimento pode contribuir com a formação de professores, bem como quais categorias são fundamentais no campo conceitual para a compreensão das mediações entre epistemologia da práxis e formação docente, a fim de possibilitar aproximações para uma perspectiva crítico-emancipadora. Utilizamos como referencial teórico os estudos de autores clássicos em relação à temática, entre eles: Vázquez (1968); Gramsci (1995, 2000, 2001, 2006, 2006a); Pistrak (1981) e Krupskaya (2009); Marx (1999, 2010, 2011) e Kosik (1969). Para a verticalização da formação de professores no Brasil: Anfope (1994, 1996, 1998, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014); L. C. Freitas (1995, 2003, 2009, 2010, 2015); H. Freitas (1995, 1999, 2002); Moraes (2003); Saviani

(2007, 2008, 2009, 2009a); Duarte (2003, 2010, 2010a) e Noronha (2010). Essas questões surgiram para se (re)pensar a formação de professores cuja referência é a atividade humana expressa na práxis e no trabalho. Partindo de reflexões que estudem os paradigmas da racionalidade teórica, da racionalidade técnica e a epistemologia da prática na formação de professores, discutem-se, no presente artigo, pressupostos epistemológicos que possam contribuir para reelaborar perspectivas no processo da formação docente. Tendo a epistemologia da práxis como problema de referência conceitual, busca-se explicitar uma proposta para a formação de professores, referenciada em cinco pressupostos: a) organizar a formação de professores na unidade teoria e prática (práxis); b) aliar a formação de professores ao sentido político da educação (crítica social); c) ter o trabalho docente como princípio formativo; d) referenciar a formação na Base Comum Nacional, que compreendendo os sentidos epistemológicos, políticos e profissionais (técnica e estética) da formação de professores e; e) relação forma e conteúdo. A partir de pesquisa bibliográfica, o estudo foi realizado para fundamentação teórica sobre a formação de professores e, também, como resultado de diferentes trabalhos empíricos (Curado Silva 2008, 2014; Rocha 2015), que contribuíram com a construção da perspectiva crítico-emancipadora. Pela natureza do seu trabalho, considera-se que o professor necessita vivenciar uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica, de elevado nível, que impõe, portanto, duas atividades de prática e teoria. O intuito é construir o sentido da práxis como ação transformadora, sustentada pelo conhecimento da realidade e reflexão, que fortalecendo o sentido histórico da ação educativa a favor da emancipação.

O objetivo principal é definir uma direção para a formação de professores – inicial e continuada –, com base nos pressupostos de uma educação crítico-emancipadora, na qual se entende a realidade como pseudoconcreta, dialética e contraditória. Portanto, nenhuma proposta é neutra e inteiramente de qualidade, nem se conforma com aspectos apenas positivos ou negativos. Nas realidades existentes

não há bipolaridade, pois, dependendo do interesse, principalmente o interesse de classe, há iniciativas diversas que podem conter aspectos diversos e antagônicos. Portanto, o que se busca é marcar pressupostos e estratégias para delinear um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação emancipadora.

Para se compreender e propor um projeto de formação, torna-se necessário mapear o plano de composição, através do qual o saber e o fazer da ação de formação se delinearam. Ou seja, pensar a epistemologia que pode originar um movimento de elaboração das formas teóricas e práticas, aqui, portanto, na atividade da práxis. Como proposição, trabalharemos com algumas teses que discutimos e defendemos por serem fundantes de um projeto de formação de professores.

Devido à crítica que se faz às instituições por não ensinarem seus professores como ensinar, é preciso, num primeiro momento, ampliar a discussão e situar a formação de professores no contexto mais amplo da educação superior. A reflexão sobre o ensino em sala de aula não pode deixar de considerar a formação dos professores no Brasil. Assim, compreender as atuais políticas de formação de professores é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas.

Desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB nº. 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista (Curado Silva 2008), preconizando que a formação docente deve se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático utilitário (Tardiff 2002). A competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permite resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. A formação para o trabalho, e, neste caso, o trabalho docente, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos – específicos e técnicos, políticos e éticos –, é substituída pela construção de capacidades cognitivas

flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer (Freitas 2001). As capacidades e competências citadas, supostamente, permitem ao trabalhador docente resolver rapidamente os problemas da prática escolar cotidiana e adaptar-se ao universo produtivo que muda rápido e constantemente. Há, desta forma, para a formação de professores, uma adaptação às necessidades da reestruturação produtiva, a fim de formar um novo perfil de trabalhador e consumidor mais flexível e adaptativo.

Especificamente sobre a formação docente, assiste-se, desde 1990, às reformas¹ dos cursos de Licenciatura, vinculadas às amplas mudanças educacionais em curso, trazendo em geral para o trabalho do professor as novas características do trabalho apontadas anteriormente. Tais propostas que têm sido implementadas nos cursos de Licenciatura evidenciam uma alteração epistemológica na concepção de formação de professores, com maior evidência para a prática imediata. Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neotecnicismo (Shiroma, Moraes e Evangelista 2007; Freitas 1999; Kuenzer 1999, Curado Silva 2008). Desta maneira, a formação na/prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares. A qualificação docente

1. A discussão sobre as reformas, durante a década de 1990, foi liderada por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), instituições que incidiram sobre a generalização das reformas educacionais, participando diretamente na definição dos planos educativos que, tradicionalmente, eram elaborados pelos órgãos governamentais nacionais. Os lineamentos para a formulação das reformas, definidos pelos mencionados organismos, foram incorporados, em grande parte, pelos Ministérios da Educação dos diferentes países. São estes os documentos que apresentam tais reformas: Brasil (2005a, 2005b, 2005c, 2005d, 2005e, 2005f), o Parecer CNE/CP n°. 03/2006 (Brasil 2006a) e a Resolução CNE/CP n°. 01/2006 (Brasil 2006b).

é preconizada como um exercício prático baseado na experiência, na atividade, sendo aparentemente considerado o eixo da formação docente. Entendemos que essa qualificação fragiliza a formação para um viés pragmático do fazer como referência ao utilitário.

De acordo com Moraes (2003, p. 23), o que se assiste nos cursos de Licenciatura é o “recoo da teoria”. Para a autora, a falta de uma sólida formação teórica que proporcione a possibilidade de compreensão da realidade educacional quase sempre leva os professores à repetição de modelo, à falta de autonomia e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros, referenciados, por exemplo, em apostilamentos que fragilizam a formação, já que os professores não terão, nesta formação inicial e continuada, elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho. No sentido descrito, a formação de professores fica associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, isolando-se do movimento da práxis. Daí a necessidade apontada pelas políticas educacionais de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido prático-utilitário o qual parece aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos (Limonta e Curado Silva 2013).

Assim, como forma de resistência e estratégia de enfrentamento das ações nas políticas educacionais que fragilizam a formação de professores, se defende a necessidade da epistemologia da práxis, melhor dizendo, de uma teoria do conhecimento que se referencie pela práxis como fonte e limite do conhecimento, fundamentando o trabalho dos professores. Deste modo, propomos uma reflexão sobre as categorias fundamentais para um projeto de formação de professores na epistemologia da práxis.

Esperamos que o estudo possa ser útil à Universidade de Brasília, ao campo da formação de professores, à educação pública –, laica e gratuita – e à sociedade brasileira.

Para compreendermos a crítica às instituições que formam professores, de que estas “não ensinam os professores a ensinar”, é necessário, primeiramente, ampliar a discussão e situar a formação de professores no contexto mais amplo da educação superior. Embora tenha havido esforços a partir da crítica ao “verniz pedagógico” – expressão dada nos anos de 1980, expressão essa referindo-se à dita necessidade de uma formação que dê conta do processo de ensinar –, houve uma curvatura da vara para a formação do professor voltado aos saberes da experiência como nova elaboração da prática capaz de transformar o cotidiano escolar.

Leão (1998), aponta dois fatores que ajudam a entender o porquê da ênfase dada pelas políticas educacionais à formação de professores. Como primeiro fator, o autor aponta a emergência de um novo paradigma de capacitação técnica, mais pragmática e no entretanto pragmático e flexível, imposto pela reestruturação produtiva, ou seja, pela passagem do modo de acumulação capitalista fordista/keynesiana para a nova forma de regulação capitalista, intitulada de acumulação flexível. Os governos sucumbiram a este ideário, implementando políticas que pressupõem que a responsabilidade pelos fracassos da escola pública está na má “qualidade” da formação, responsabilizando os professores e sua formação. O segundo fator apontado por Leão (1998) indica a efervescência, no campo dos movimentos sociais, e na luta pelo acesso aos direitos políticos e sociais no Brasil. Isso faz crescer a consciência social e a reivindicação de uma Educação de qualidade para todos como direito social. A confluência destes fatores desencadeou as discussões em torno da formação inicial e continuada desenvolvidas no embate entre diferentes perspectivas.

Os saberes da experiência ocupam, portanto, um lugar fundamental em relação aos demais saberes, pois respondem de maneira imediata às necessidades da formação ao enfatizar que ensinar é mobilizar uma variedade de conhecimentos compostos, reinventando-os no trabalho, adaptando-os e transformando-os. A experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos

são aplicados, mas é em si mesma um conhecimento do trabalho a respeito dos outros conhecimentos, que não apenas faz parte de um corpo de saberes, mas que estabelece o lugar onde esses saberes são amalgamados e reelaborados. A caracterização dos saberes práticos/da experiência, a partir de pesquisas, lança luz para o entendimento da epistemologia do *métier* docente.

Nesta direção, o estudo aqui apresentado busca colaborar na compreensão de como o professor aprende o seu fazer, e sobre o que é de fato decisivo na formação do seu pensamento que se manifestado em sua prática, a fim de que sua formação universitária possa ser mais efetiva. Nosso questionamento a essa epistemologia refere-se à primazia da prática e à secundarização dos conteúdos teórico-científicos nos processos de formação docente, os quais, em grande medida e à revelia de sua intenção, têm reforçado a dicotomia entre teoria e prática no desenvolvimento do trabalho educativo. Consideramos que a superação da dicotomia entre teoria e prática não esteja na aproximação dos processos formativos ao cotidiano escolar, mas na necessidade de abstração dessa realidade para a efetiva compreensão da totalidade dos fenômenos que interferem no trabalho educativo em busca da concretização de sua essencialidade. Assim, defendemos a reflexão filosófica e o conhecimento científico como essenciais à formação do educador. É nesse sentido que vemos a necessidade de compreender a epistemologia, melhor dizendo, a teoria do conhecimento que viabiliza a formação dos professores como fundamento para o seu trabalho na escola.

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

conhecimento, sua origem e se (e por que) é verdadeiro (Abbagnano 2012; Chauí 2010; Gamboa 2012).

A etimologia (parte da gramática que trata da história e da origem das palavras) da palavra epistemologia nos fornece conhecimentos, importantes que nos permitindo compreendê-la: deriva de *episteme*, termo do antigo grego que significa “conhecimento”, e *logos*, que significa “estudo”. É, portanto, o “estudo do conhecimento”, a análise de uma determinada teoria, a qual nos permitirá responder àquelas questões iniciais.

Consideramos, no entanto, que essas definições e acepções do que sejam epistemologia e ciência, encontradas nos dicionários, não sejam suficientes para fundamentar as relações entre Epistemologia e a formação de professor, principalmente se houver o pressuposto de que esse profissional deva possuir em sua formação e em sua prática tanto a dimensão teórico-epistemológica quanto a técnico-científica (competência como práxis). Esta dupla dimensão inter-relacionada potencializa ao educador se transformar em um sujeito histórico que consiga atuar como dirigente na prática educativa, de modo a construir a unitariedade entre escola e sociedade, fundada no conceito de práxis historicizada. Da mesma forma, a concepção da função do professor, em parte, já introduz alguns elementos que demarcam o lugar teórico do qual parte nossa análise: a possibilidade das relações entre Epistemologia e formação de professores, e uma perspectiva que vise enfrentar e viabilizar um projeto que não esteja fundamentado na epistemologia da racionalidade técnica ou prática.

A preocupação que nos instigou a propor o estudo da formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis foi a (re)construção de outra epistemologia, capaz de revelar o contexto criado pelas políticas públicas neoliberais na formação dos educadores: a intensificação de uma visão pragmatista da formação desse profissional e um retorno ao tecnicismo configurado sobre novas formas, efetuando-se na superficialidade de uma formação que permite a continuidade da exploração, da fragmentação e da perda de autonomia do trabalho do professor.

As proposições e provocações que trazemos foram elaboradas para que se possa tomar posição frente às mudanças, a fim de possibilitar uma reflexão voltada à construção da emancipação e autonomia dos sujeitos. O que se busca é apresentar possibilidades para um projeto de formação de professores que esteja a serviço de uma educação “desinteressada”, para além das necessidades imediatas do mercado (Gramsci 2000).

Procederemos, assim, à apresentação da epistemologia da práxis para discutir o papel da escola e da formação docente no desenvolvimento do trabalho educativo, nos perguntando: Quais as categorias fundamentais para um projeto de formação de professores na epistemologia da práxis? O objetivo deste trabalho consiste na apresentação de algumas reflexões acerca da formação do professor, alicerçadas nas contribuições teóricas do marxismo no campo da educação e da formação de professores.

É preciso lutar contra o “recuo da teoria” na formação dos professores da Educação Básica e consolidar, tanto na formação quanto no planejamento e na realização do ensino, os conhecimentos teóricos necessários para o professor desenvolver bem seu trabalho. Pesquisar os conhecimentos disponíveis sobre o ensino e a aprendizagem e pensá-los didaticamente, ou seja, ensinar os professores a ensinar, é o grande desafio assumido em nossa pesquisa de pós-doutorado, cujo objetivo maior é o desenvolvimento e a divulgação de um conhecimento teórico-didático que efetivamente contribua para a melhoria da qualidade do ensino dos conteúdos escolares.

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

A pesquisa que dá base a este ensaio tem o método dialético como a lente orientadora de todo o processo de investigação e de

análise realizado. O método dialético foi escolhido por levar o pesquisador a trabalhar, sempre considerando: a contradição e o conflito; o “devir”; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários, além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo.

Cabe salientar que a opção pela perspectiva dialética difere de outras, simplesmente, porque compreende outras epistemologias e pontua as diferenças paradigmáticas entre esse método e o de outras teorias do conhecimento, pois a nenhuma linha de pensamento ou método cabe o monopólio da apreensão e da explicação total e completa da realidade social. Desse modo, a escolha não foi por considerá-la a melhor no âmbito da pesquisa científica. Vale lembrar que, no método dialético, o pesquisador é orientado a afirmar com clareza em qual concepção está situada a investigação e a análise empregada sobre o seu objeto.

O método dialético implica sempre uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo, trazendo como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes, a fim de que estes sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Dessa forma trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise as representações ideológicas ou teóricas construídas sobre o objeto em questão. É, portanto, um estudo aprofundado sobre a produção do conhecimento que, envolvendo concretamente o objeto e uma análise revolucionária, uma vez que a interpretação crítica do objeto adere a ele destrutivamente.

A escolha da pesquisa bibliográfica para esse estudo relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto ser dada a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações. É imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e

de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos, sendo constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto ou a melhor definição do quadro conceitual que o objeto de estudo proposto o envolve.

Por tais motivos, optou-se pela pesquisa bibliográfica sobre epistemologia, formação de professores e práxis. Essa escolha implica um método de análise e uma metodologia de pesquisa cuja principal técnica é a análise de obras que tratem do objeto de estudo e, a partir da análise desenvolvida, a proposição de conhecimento novo (Minayo 2002). Dessa maneira, constituir-se em uma atividade científica básica, que, por meio da indagação e (re)construção da realidade, da busca e análise minuciosa e crítica de fontes, alimentando a atividade do pesquisador enquanto o atualiza sobre a produção acadêmica relacionada ao o objeto de seu interesse. Neste sentido, afirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico.

Dentro dessa lógica, a coleta de dados é iniciada com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material. Neste caso, foram definidos a partir dos seguintes critérios:

- a) Parâmetro temático – as obras relacionam-se ao objeto de estudo de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- b) parâmetro linguístico – escolha das obras no idioma português;
- c) principais fontes que se pretende de consulta – aqui trabalhamos com livros e artigos;
- d) parâmetro da composição clássica do tema.

Nessa lógica, foram realizadas a leitura e a análise das obras dos seguintes autores: Vázquez (1968); Gramsci (1995, 2006,

2006a); Pistrak (1981) e Krupskaya (1991); Marx (1999, 2010, 2011) e Kosik (1969). E, para a verticalização da formação de professores no Brasil: Anfope (1994, 1996, 1998, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2014); L. C. Freitas (1995, 2003, 2009, 2010, 2015); H. Freitas (1995, 1999, 2002); Moraes (2003); Saviani (2007, 2008, 2009, 2009a); Duarte (2003, 2010, 2010a) e Noronha (2010).

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

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizados para a localização de obras relacionadas ao tema;
- b) Leitura exploratória – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos;
- c) Leitura seletiva – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das

- informações e/ou dos dados pertinentes e relevantes, com a identificação e o descarte das informações e/ou os dados secundários;
- d) Leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações;
 - e) Leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.

A partir da caracterização do objeto de estudo, a construção da síntese integradora usa as publicações (classificadas como lentes) que não foram utilizadas na ilustração dos conceitos apresentados no momento da análise explicativa das soluções, mas que trazem elementos de análises importantes para a compreensão do objeto de estudo proposto. Essas publicações, juntamente com o referencial teórico construído para o estudo, compõem a base de sustentação da reflexão que ora apresentamos.

A pesquisa bibliográfica, como procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, é capaz de gerar novas interpretações e elaborações da realidade.