



DOI: 10.5216/rppoi.v20.74070
EDUCAÇÃO

**EPISTEMOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
ENTRE A PRÁTICA E A PRÁXIS**

**EPISTEMOLOGY AND TEACHER EDUCATION:
BETWEEN PRACTICE AND PRAXIS**

**EPISTEMOLOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE:
ENTRE LA PRÁCTICA Y LA PRAXIS**

Daniel Junior de Oliveira¹ - ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0379-9391>

Vanderleida Rosa de Freitas Queiroz² - ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre a questão epistemológica da formação de professores nas propostas reformistas do Estado brasileiro desde os anos 1990, construído a partir do diálogo com referencial crítico. Para tanto, aborda os conceitos epistemologia da prática e epistemologia da práxis. O estudo permite afirmar que as propostas de formação docente elaboradas desde aqueles anos são fundamentadas na epistemologia da prática. Tal formação, fragilizada no que se refere aos conhecimentos científicos, resulta na desintelectualização e despolitização dos professores. Assume-se posicionamento a favor da epistemologia da práxis, entendendo-a como uma perspectiva epistemológica e política que promove uma formação docente crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Epistemologia da prática; Epistemologia da práxis; Formação docente.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the epistemological issue of teacher education in the reformist proposals of the Brazilian State since the 1990s, built from the dialogue with a critical reference. Therefore, it approaches the concepts epistemology of practice and epistemology of praxis. The study allows us to affirm that the proposals for teacher training developed since those years are based on the epistemology of practice. Such training, weakened in terms of scientific knowledge, results in the de-intellectualization and depoliticization of teachers. A position is taken in favor of the epistemology of praxis,

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PPGE/PUC-GO. Professor da Educação Básica e Superior. Membro do Projeto de Pesquisa: Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI – um estudo no Estado de Goiás, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo e pela professora Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas. E-mail: docenciauniversitariadaniel@gmail.com

² Doutora em Educação. Professora titular do Instituto Federal de Goiás. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do IFG – Câmpus Jataí. Membro da Rede de Pesquisadores do Centro-Oeste (Redecentro). E-mail: vanderleida.queiroz@ifg.edu.br

understanding it as an epistemological and political perspective that promotes critical and emancipatory teacher training.

Keywords: Epistemology of practice; Epistemology of praxis; Teacher training.

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión sobre la cuestión epistemológica de la formación docente en las propuestas reformistas del Estado brasileño desde la década de 1990, construida a partir del diálogo con una referencia crítica. Por tanto, aborda los conceptos epistemología de la práctica y epistemología de la praxis. El estudio permite afirmar que las propuestas de formación docente desarrolladas desde esos años se basan en la epistemología de la práctica. Tal formación, debilitada en términos de conocimiento científico, resulta en la desintelectualización y despolitización de los docentes. Se toma una posición a favor de la epistemología de la praxis, entendiéndola como una perspectiva epistemológica y política que promueve la formación docente crítica y emancipadora.

Palabras clave: Epistemología de la práctica; Epistemología de la praxis; Formación de profesores.

Data de submissão: 16/09/2022

Data de aceite: 31/12/2022

Introdução

Refletir criticamente sobre a formação de professores no Brasil, dos anos 1990 em diante, tem se constituído para muitos estudiosos um esforço de natureza teórico-prática que reverbera em posicionamento político de caráter contra-hegemônico, o que demanda compreender a perspectiva epistemológica à qual se vinculam os cursos de formação docente sob orientação das políticas educacionais brasileiras. Isso porque, desde a década de 1990, o país apresenta um histórico de mudanças implementadas pelas políticas neoliberais que impuseram princípios e normas em todos os setores da prática social, com consequências diretas na educação, dando-lhe um caráter cada vez mais alinhado com o modelo empresarial. A última expressão dessas reformas se consubstanciou na reforma na educação básica e do ensino médio

com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na década de 2010.

As reformas educacionais efetivadas no contexto político neoliberal brasileiro nos períodos citados induziram propostas de formação diferenciadas, assumindo, no âmbito oficial, caráter hegemônico e, no âmbito da crítica, contraposição à hegemonia³.

As propostas hegemônicas, fundamentalmente vinculadas às políticas educacionais, efetivam-se pela valorização da prática em detrimento da teoria, em busca de uma formação alinhada à perspectiva pragmatista com viés tecnicista, visando à manutenção das estruturais sociais vigentes sob o capitalismo; já as propostas contra-hegemônicas, vinculadas aos coletivos produtores da crítica, buscam a unidade dialética da teoria e prática em vista de transformações no âmbito das práticas

³ A hegemonia é entendida como a dominação de uma classe sobre a outra por meio de mecanismos de poder, envolvendo a busca de consenso em torno dos interesses da classe dominante, mantendo a classe dominada subordinada e controlada, pela indução “de uma racionalidade técnica, ética e intelectual hegemônica” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 741). Na busca desse consenso, o Estado neoliberal, como é o Estado brasileiro, se apresenta “como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 736).

sociais mais amplas. Do ponto de vista epistemológico, no arcabouço teórico-metodológico que fundamenta essas propostas, pode ser identificada uma das seguintes vertentes: a epistemologia da prática ou a epistemologia da práxis.

No presente artigo tem-se como objetivo refletir sobre a epistemologia que embasa as propostas de formação de professores elaboradas no contexto das reformas educacionais neoliberais iniciadas na década de 1990, assumindo posicionamento crítico. Para o alcance desse objetivo, faz-se necessário apresentar os conceitos de epistemologia da prática e epistemologia da práxis e esclarecer as implicações dessas epistemologias na formação de professores que vem se efetivando desde aquela década. O texto está, portanto, estruturado em duas sessões entre a introdução e as considerações finais: a primeira aborda a formação de professores nas reformas empreendidas no Brasil a partir da década de 1990 e a questão epistemológica; a segunda explana os conceitos de epistemologia da prática e epistemologia da práxis, a fim de instrumentalizar as análises que se pretendam fazer sobre a formação docente.

Com esta reflexão, busca-se contribuir com o debate sobre a temática da formação de professores da educação básica, posicionando-se criticamente em relação às políticas de formação empreendidas pelo Estado neoliberal. Considera-se que é preciso compreender a problemática da formação de professores no Brasil e assumir a necessidade de mudanças, como condição para efetivar uma formação de caráter emancipador de quem forma os cidadãos brasileiros, de modo que os formadores entendam sua própria formação do ponto de vista epistemológico e, conseqüentemente, os interesses e as finalidades aos quais essa formação se vincula.

A formação de professores e a questão epistemológica

A formação de professores tem sido objeto de disputas no campo político, como forma de garantir a formação da cidadania esperada e explicitada nos diferentes projetos de sociedade. Sempre dependente de quem assume o poder, a formação de professores assume a feição, não sem contradição e resistência, das políticas educacionais de cada período.

Neste texto delimita-se a década de 1990 como marco temporal inicial para compreender as políticas propostas para a formação de professores. Isso porque o Estado brasileiro, historicamente sempre a serviço das classes dominantes, a partir dessa década, radicalizou seu posicionamento político e econômico em consonância com a então denominada agenda neoliberal. O neoliberalismo é aqui entendido

como expressão atual e modernizada do liberalismo econômico, portanto, como expressão radicalizada da agenda político-econômica a partir da lógica de mercado e do exercício do individualismo econômico. Assim, o neoliberalismo responde como agenda conservadora, tanto no sentido de conservar e aprofundar os princípios de mercado na organização da vida econômica, mas também social e cultural, quanto compreendendo o próprio Estado como ente extensivo do mercado e a serviço de sua lógica. [...] o paradigma neoliberal em curso apregoa a supremacia dos valores de mercado, a apropriação privada dos espaços, dos recursos naturais, das formas de

produção do conhecimento (racionalidade meritocrática) e do imperativo funcional Estado-empresa como princípio norteador da política, cujo espraiamento da ideologia do consenso visa eliminar as noções de conflito e antagonismo. (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 742).

A despeito dessa pretensão neoliberal de harmonia social a ser obtida pelo consenso, o contexto das sociedades sob o capitalismo é marcado por crises cíclicas nos mais diversos âmbitos da vida social (político, econômico, cultural), as quais se busca equacionar por meio de reformas políticas. No contexto brasileiro, os reformadores, a exemplo do que se fazia nos países vizinhos também dependentes do capital internacional, apresentaram propostas reformistas nas quais se passou a defender o Estado mínimo, implicando a drástica diminuição de investimentos nas áreas sociais prioritárias, entre elas a educação. De acordo com Gomide (2010, p. 109, grifos nossos):

O movimento histórico pós 1990 determinou um novo rumo ao Brasil, que adotou as políticas econômicas e sociais articuladas aos interesses dos organismos multilaterais. Na perspectiva econômica, o Brasil estabeleceu uma nova configuração societária, ancorada no ideário capitalista e articulada à refuncionalização do Estado em 1995, que o subordinou às orientações neoliberais de livre comércio, privatização e desregulamentação trabalhista, *com forte redução de investimento na área social*. Ideologicamente, incorporou princípios liberais para

legitimar valores de eficiência e competitividade e garantir direitos individuais.

No bojo dessas políticas, palavras como proatividade, flexibilidade, empreendedorismo, competitividade, excelência, desempenho e eficiência tornaram-se recorrentes no discurso reformador. São termos próprios do vocabulário empresarial e que reverberam como qualidades que se esperam dos indivíduos da sociedade capitalista. Essa expectativa se expressa na imposição de uma reforma educacional que busque, por meio da formação para o mercado de trabalho, atender às exigências da política neoliberal induzida pelos países ricos financiadores dos países dependentes.

Frigotto e Ciavatta (2003) ampliam esse entendimento, ao destacarem a noção de globalização, que veio acompanhada de outras noções como reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total e empregabilidade. Esses conceitos, forjados na doutrina neoliberal, fundamentaram teórica e ideologicamente as reformas ocorridas nos anos 1990.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2003, p. 2), “a década de 1990 no Brasil foi inaugurada sob o signo das reformas. No campo das políticas públicas, um dos setores priorizados foi a educação, tradicionalmente alvo de disputas e interesses de toda ordem”. As reformas educacionais do período não tinham o sentido de “melhoria” da educação, enfatizando-se seu caráter público e laico, com qualidade referenciada no social, mas de desqualificação da escola pública, acusando-a de ineficiente, de qualidade ruim, para, em seguida e justificadamente, propor sua

privatização. Assim, pode-se afirmar que as políticas educacionais atuais mantêm a influência daquelas políticas em diversos aspectos, entre eles o alinhamento à lógica de mercado. Essa influência pode ser observada, no plano político, pela privatização paulatina da educação e, no plano ideológico, pelas reformas curriculares que culminaram na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (BRASIL, 2017). Em ambos os planos, é determinante a presença, cada vez mais evidente, de agentes do mercado e de grupos empresariais educacionais, com destaque para os denominados Movimento pela Base e Todos pela Educação, com forte atuação no Estado no campo da educação, como forma de garantir a construção de uma sociabilidade alinhada à agenda neoliberal. Concordando com Giaretta, Lima e Pereira (2022, p. 743):

Este aparelhamento privado-empresarial das reformas curriculares em curso, para além de representar um minimalismo da atuação estatal sob a política brasileira, é melhor compreendido como maximização da atuação empresarial de determinado modelo de Estado. [...] este aparelhamento figura representativo da atuação ampliada do estado neoliberal, garantindo a conservação dos fundamentos político-pedagógicos para o reformismo curricular em curso no sistema educacional brasileiro desde a década de 1990, que, na prática, caracteriza a vinculação das reformas curriculares à atuação educativa deste modelo de Estado na perspectiva da reconfiguração e/ou da reprodução da racionalidade hegemônica de orientação neoliberal.

Nas reformas propostas para a educação e, especialmente, para a formação de professores, o grande desafio dos reformadores dos anos 1990 e subseqüentes consistia em redefinir as estratégias para implementar os intentos reformistas, de modo a assegurar a adesão dos professores às ideias apresentadas e o controle sobre eles. Os reformadores viam a necessidade de proporcionar aos trabalhadores da educação conhecimentos e informações que lhes possibilitassem continuar produzindo segundo a lógica do capital, com um padrão de qualidade empresarial. Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2003, p. 4),

[...] esse contexto exigiu redefinições nas estratégias de controle por parte do capital. Como permitir aos trabalhadores acesso às informações e ao conhecimento, necessários para produzir mais e melhor, e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles? [...] Como administrar uma força de trabalho qualificada e competente transformando-a em um coletivo inofensivo?

A percepção que os reformadores tinham dos professores era que eles constituíam um coletivo necessário às reformas educacionais, uma vez que são eles os responsáveis pela formação das novas gerações e os que detêm, em última instância, a prerrogativa de efetivar as mudanças pretendidas. Assim, se convencidos pelo discurso da reforma, seriam mais facilmente “moldados” para a consolidação da hegemonia da classe dominante.

Tal como em outros momentos históricos, o projeto de formação docente é tomado como elemento importante para

a afirmação da hegemonia burguesa. Para além da performance educativa do sistema educacional, mais uma vez está em jogo o controle sobre a maior fração do contingente de servidores públicos, a dos professores, a quem se reserva a responsabilidade de formar novas gerações (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 5).

Ainda de acordo com essas autoras, aos professores é atribuído o papel de “recursos humanos”, profissionais de grande importância, aos quais caberia a tarefa de implementar a reforma no chão da escola. Na perspectiva de formação neoliberal, espera-se que eles cumpram a finalidade de formar o “[...] cidadão proativo, flexível, empreendedor, aspirante ao trabalho e tolerante nos momentos em que se encontrar sem emprego” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 6), totalmente ajustado à lógica meritocrática e empreendedora, bem ao gosto do mercado de trabalho.

Como recursos humanos, então, os professores são conclamados a dar vida à reforma educacional, o que se faz por meio dos aparatos oficiais, como leis, pareceres, decretos, portarias, que se materializam em currículos, programas, materiais didáticos, em articulação com a formação inicial, que, por sua vez, também precisava de reforma. Assim é que a formação inicial dos professores passou a ocorrer prioritariamente em cursos de curta duração, com ênfase nos conhecimentos da prática e na preparação técnica.

A subordinação sem conhecimento e sem posicionamento crítico reflexivo foi sentida em grande parte dos grupos docentes, o que levou os agentes reformistas a considerá-los como coletivos inofensivos e facilmente controláveis. Se, por um lado, os

reformistas obtiveram êxito com a adesão de grande parcela dos professores às suas propostas, por outro, fracassaram no intento de formá-los, frustrando a crença de que a formação oferecida contribuiria para elevar a “qualidade” da educação e favoreceria a empregabilidade deles. Segundo Shiroma e Evangelista (2003, p.14), em que pesasse o otimismo dos reformadores acerca da formação dos professores, a consequência não podia ser outra: “Com a proliferação de cursos aligeirados que fornecem certificados em massa, levas de egressos nem se qualificam e nem conseguem emprego”. Dessa forma, os professores ficam à mercê de um sistema que, ao “ampliar” as oportunidades de formação com cursos emergenciais e aligeirados, desprovidos de conhecimentos científicos sólidos, promove a exclusão de quem se forma neles. Nessa lógica, perdem os professores, perde a educação, perde a sociedade.

No entanto, dado que a realidade é contraditória e, portanto, sujeita a transformações, a implementação no país das reformas políticas, econômicas e sociais, orientadas e chanceladas por intelectuais neoliberais, ao invés de consolidar um único modelo de formação docente, acentuou a disputa entre setores liberais e progressistas pela educação, prática social considerada de grande interesse por esses distintos setores. Assim, os programas oficiais de formação docente, por um lado, foram prontamente assimilados pelo setor privado; por outro, foram tomados como objeto de estudo por grupos de pesquisa de instituições de ensino das diversas regiões do país, interessados em desvelar, entre outras questões, a epistemologia que fundamenta a formação docente, a fim de contribuir propositivamente com as mudanças necessárias para uma formação de caráter contra-hegemônico. A Rede de

Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil (Redecentro)⁴ é um desses grupos, que investiga, por meio de uma ampla pesquisa em rede, temas ligados aos professores(as) nas pesquisas dos programas de pós-graduação em Educação das instituições associadas. Entre as temáticas sobre professores estão a sua formação inicial e a epistemologia que a fundamenta.

Considerar a epistemologia na educação e, em específico, na formação de professores, é refletir sobre como e em quais condições o conhecimento atinente a essa prática pode se dar, de modo a atribuir-lhe o estatuto de conhecimento científico.

Segundo Saviani (2007, p. 16 – grifos do autor):

Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento. Mas a língua grega contém vários termos que designam, de uma ou outra maneira, o conhecimento. Assim, encontramos “doxa” que significa opinião, portanto, o conhecimento ao nível do senso comum; “sofia”, que traduzimos por sabedoria, corresponde ao conhecimento decorrente de grande experiência de vida; “gnosis”, cujo sentido remete ao conhecimento em seu significado geral; e o termo “episteme” que, especialmente a partir de Platão, se refere ao conhecimento metódico e sistemático, portanto, ao conhecimento científico. Entendida nessa acepção específica, a epistemologia corresponderia ao campo

filosófico que indaga, de modo geral, sobre as condições de possibilidade, valor e limites do conhecimento científico e, em termos específicos, sobre as condições que determinada atividade cognitiva deveria preencher para integrar a esfera do conhecimento científico.

Conforme o exposto, o conhecimento referido ao termo epistemologia é aquele que se obtém por meio de procedimentos sistemáticos e rigorosos, cujos resultados necessitam de comprovação empírica. Nesse sentido, a epistemologia propõe refletir criticamente o conhecimento científico produzido, cuidando do rigor teórico-metodológico de sua produção e de sua validade no âmbito da prática social.

Indagar sobre a epistemologia que os cursos explicitam em seus programas, currículos e práticas educativas é fundamental para a compreensão da finalidade educativa expressa neles e do projeto de sociedade ao qual se vinculam. Se se pretende responder a tais questões numa perspectiva crítica, faz-se necessário compreender as vertentes epistemológicas que fundamentam os cursos de formação de professores no país, a saber: a *epistemologia da prática* e a *epistemologia da práxis*. É o que se propõe na sequência deste texto: refletir sobre essas duas vertentes, assumindo posicionamento favorável à segunda, entendendo-a como uma concepção que possibilita uma formação crítico-emancipadora para a formação de professores.

⁴ A Redecentro reúne pesquisadores de instituições da Região Centro-Oeste, desde 2004, com o objetivo de pesquisar a produção acadêmica dos programas de pós-graduação

dessas instituições sobre a temática “professores(as), sua formação, prática e profissionalização”. Para mais detalhes da constituição da Rede e da pesquisa empreendida, consultar Magalhães e Souza (2018, p. 21-24).

Epistemologia da prática e da práxis: fundamentos possíveis da formação de professores no contexto brasileiro

Conforme afirmado por Saviani (2007), a epistemologia diz respeito ao conhecimento científico, indagando sobre as condições de possibilidade, o valor, os limites e os critérios de sua produção. A maneira como se compreende e se estabelece a relação sujeito-objeto na produção do conhecimento científico determina a perspectiva epistemológica do produtor do conhecimento. Desse modo, podem ser identificadas a perspectiva positivista, a fenomenológica, a materialista histórico-dialética, entre outras decorrentes dessas. Essas perspectivas epistemológicas, que constituem instrumentos teóricos para entender as políticas de formação de professores, podem ser agrupadas em duas vertentes, a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis, sendo a primeira orientada pela perspectiva positivista e a segunda pela perspectiva materialista histórico-dialética. Refletindo sobre as escolhas epistemológicas dos professores-pesquisadores, as quais se evidenciam nas pesquisas investigadas pela Redecentro, Magalhães e Souza (2018, p.35-36, grifo das autoras) afirmam que,

em sentido amplo, o campo da pós-graduação tem sustentado, prioritariamente, duas vertentes: a *epistemologia da práxis* e a *epistemologia da prática*. [...] essas epistemologias estão presentes tanto na produção do conhecimento das universidades como nos documentos oficiais que representam a política educacional.

Assim como na pesquisa a epistemologia adotada se mostra nas

escolhas do objeto, dos referenciais teóricos e procedimentos de investigação, nos cursos de formação ela também se evidencia nas diretrizes, nos programas, nos currículos e nas metodologias de ensino, podendo estar vinculada à prática ou à práxis, determinando os percursos teóricos e metodológicos da formação de professores. Por essa razão, reconhecer a opção epistemológica que fundamenta a formação de professores no Brasil é fundamental para se exercer a crítica contra-hegemônica.

As críticas em relação à formação de professores vêm sendo construídas desde a década de 1990, quando se percebe a adesão das políticas educacionais brasileiras ao ideário neoliberal, consolidando-se a ideia de uma formação técnica, baseada no conhecimento prático profissional. A questão que se coloca nessa crítica é: em que base epistemológica essa formação se ancora? Como ela se materializa do ponto de vista pedagógico? Que tipo de formador ela promove?

Na visão de muitos críticos e estudiosos da temática, a formação de professores vem assumindo cada vez mais uma perspectiva pragmática, alicerçada no fazer, reproduzir, copiar modelos identificados como exitosos, fundamentada na epistemologia da prática. Conforme Limonta e Silva (2013, p.174, grifo das autoras): “A formação frágil e as difíceis condições de trabalho têm conduzido a um fenômeno que estamos aqui denominando de ‘tecnificação’ do ensino”. Essa “tecnificação” corresponde ao pacote de técnicas que é repassado aos professores, como forma de prepará-los para o seu fazer profissional. Para Rosa e Santos (2015, p. 671, grifo das autoras), essas técnicas são ideologicamente

“travestidas” nas tão conhecidas competências e

habilidades cognitivas necessárias para o sujeito da contemporaneidade. [...]

Desenvolver competências e habilidades cognitivas tornou-se objetivo educacional explícito nas diretrizes e orientações curriculares para a formação de professores e para toda a educação básica.

Há, assim, nos processos formativos dos professores uma supervalorização dos conhecimentos práticos, construídos a partir das experiências no dia a dia nas escolas, como se estes fossem a nascente de todos os conhecimentos, como se fossem únicos e verdadeiros, em detrimento dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que passam a ser considerados como teoria morta, verbalista e improdutiva. Essa epistemologia praticista explicita concepções de educação, professor, escola, ensino, aprendizagem, que se refletem nos cursos, induzindo, como mostram Limonta e Silva (2013, p. 176), “a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor”: o professor “competente” que consegue desenvolver por si mesmo habilidades para executar seu trabalho de forma “eficiente”. Nessa nova pedagogia, denominada “pedagogia da competência”, a ênfase recai sobre a dimensão prática do trabalho dos professores.

Questiona-se a formação demasiado teórica e tecnicista dos cursos de Licenciatura, afirmando-se que o futuro professor deverá entrar em contato real com a escola desde o início do curso, desenvolvendo, o quanto antes, habilidades cognitivas e práticas que lhes permitem dar conta da complexidade social e das demandas educativas

contemporâneas (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 176).

A partir desses questionamentos e pressupostos, as políticas de formação docente implementam modelos que valorizam o saber prático e desprezam a teoria, consideram a educação como autônoma relativamente à sociedade, obstaculizando o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora dos professores. “Os modelos de formação mais difundidos são os relacionados à racionalidade técnica, também conhecida como epistemologia positivista da prática” (SILVA, 2011, p. 20). Tais modelos atuam na reprodução mecânica de conhecimentos e práticas que corroboram a lógica social sob o capitalismo, aplicando-a na esfera educativa. A realidade é vista como algo dado, externo e imune à ação intencional do ser humano. Assim sendo, a transformação social possível é aquela dada pelas leis naturais da própria sociedade, ou seja, garantidas as condições de ordem e hierarquia, a sociedade tende a evoluir até alcançar um nível de “estado positivo”, de “aperfeiçoamento” da lógica capitalista.

Para os defensores da epistemologia da prática, o conhecimento válido é o que deriva da atividade prática, dispensando-se a sistematização teórica. Os conhecimentos teóricos e científicos historicamente produzidos são preteridos em favor de experiências individuais, o que acaba por “promover a reconversão docente” e alterar a função social dos professores, ao (se pretender) transformá-los em super professores e, ao mesmo tempo, fechá-los para a “dimensão coletiva e política do trabalho docente” (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 38).

Essa ideia de super professor abarca as denominações de professor reflexivo, professor crítico-reflexivo,

professor pesquisador e professor investigador. Com esses termos, de acordo com Limonta e Silva (2013, p. 179), busca-se

articular o individual e coletivo na ilusão de que, ao se conscientizar de suas práticas por meio da pesquisa/reflexão, o professor criará condições de transformar a si mesmo, melhorar sua própria prática e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem escolar.

A formação nessa perspectiva da prática (con)forma um contingente de professores que se veem incapazes de assumir posicionamento crítico. Faltam-lhes os instrumentos teóricos para fazer escolha epistemológica que lhes possibilite elaborar a crítica e desenvolver uma consciência emancipadora. Essa formação prática, não teórica e acrítica, forma sujeitos despolitizados em relação à educação, à sociedade de classes e à própria formação. A prática pela prática, portanto, se consolida na repetição mecânica do conhecimento de “utilidade prática”, baseada numa racionalidade técnica e instrumental, limitada, alienada, que legitima a política neoliberal. Tal racionalidade “dinamiza as práticas de formação, orientando-as para a exterioridade dos sujeitos, ou seja, para os objetos que estes deverão conhecer e manipular instrumentalmente” (SILVA, 2018, p. 24).

Esse mesmo entendimento é reforçado por Borges e Queiroz (2019, p. 83, grifo das autoras), ao afirmarem que a concepção de educação na epistemologia da prática

é voltada para a reprodução do conhecimento. Nessa concepção, o professor reproduz as atividades que já

vêm prontas como um receituário; não planeja suas aulas de forma interdisciplinar; não leva em conta a realidade e o conhecimento que os alunos trazem consigo. Didaticamente, os conteúdos são “repassados” de forma descontextualizada; o ensino é concretizado por meio de metodologias centradas na reprodução de atividades padronizadas; a aprendizagem é voltada para a memorização de conceitos. A formação baseada na epistemologia da prática rejeita a criticidade e a autonomia de pensamento e valoriza os “tecnicismos” como forma de responder às exigências do mercado de trabalho.

Tal modelo de educação produz, por fim, mão de obra alienada, desprovida de conhecimento crítico-emancipador, fortemente alinhado com os interesses do capital. Ao valorizar a prática imediata do professor e o saber técnico como fonte do conhecimento útil, a ênfase recai no fazer, na repetição mecânica de ações, o que se propaga para a sala de aula, provocando um ciclo de reproduções.

Rejeitando o pensamento teórico crítico, conforme Silva (2018, p. 10), “a formação na/para a prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação de professores, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares”, abrangendo desde a educação básica, como a proposta que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sobre a BNCC é oportuno citar que ela incorpora a perspectiva da epistemologia da prática,

como uma reforma curricular, integrada à política nacional de educação básica, e propagada

como instrumentos necessários para a modernização e adequação da formação humana face as demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI. Para sua adequação e conformação apresenta-se um “suposto” reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessárias às demandas da sociabilidade contemporânea. (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p. 736, grifo dos autores).

Na esteira das reformas que vinham sendo feitas desde a década de 1990, a BNCC constituiu, na década de 2010, um mecanismo de indução das reformas que passaram a ocorrer na formação dos professores, a fim de que a reforma curricular na educação básica e no ensino médio seja viabilizada, o que confirma a importância da formação do professor na perspectiva da epistemologia da prática para o alcance desse objetivo.

Em que pese o ordenamento jurídico, normativo e indutor do Estado na formação dos professores para o alcance de finalidades educativas consentâneas com o projeto neoliberal de sociedade, a contradição se expressa no movimento de crítica contra-hegemônica dos grupos internos da academia e das redes de pesquisadores, como a Redcentro, cuja produção tem resultado na proposição de um modelo formativo baseado em outra vertente epistemológica: a *epistemologia da práxis*.

Tomamos a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem e, neste caso específico, da formação de professores, pois posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (SILVA, 2018, p. 37).

A formação baseada nessa perspectiva imprime um caráter humanizador na formação dos professores e busca promover a politização e a desalienação intelectual, tornando os professores agentes conscientes e autônomos do seu trabalho, “cidadãos cientificamente cultos, capazes de participar ativa e responsavelmente em sociedades que se querem abertas e democráticas” (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 28). Essa formação centra o conhecimento na prática social humana e concreta, valoriza os conhecimentos histórica e socialmente produzidos, sustenta-se na unidade dialética da teoria e prática, considerando-as como dimensões indissociáveis do processo educativo, reconhece a crítica como elemento fundamental de prevenção à alienação intelectual e laboral, visa à emancipação humana e à transformação social em suas estruturas econômicas, políticas e culturais.

De acordo com Silva (2018, p. 40),

o professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de alto nível. Construindo assim, o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa.

Para construir esse sentido de “educação como práxis”, a formação do professor deve constituir-se também práxis, pautando-se pela indissociabilidade da teoria e prática.

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se perceber que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, visto que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e sua existência como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria. Todavia, esse seu primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma vinculação íntima com ela (SILVA, 2018, p. 41).

Importa destacar dessa afirmação que a teoria, como “resultado da produção espiritual social que forma os fins da atividade e determina os meios de sua consecução e que existe como noções em desenvolvimento sobre os objetos da atividade humana”

(TRIVIÑOS, 2009, p. 63), é imprescindível no processo formativo dos sujeitos. Se a teoria é a teoria de uma prática, a prática só pode se efetivar como práxis (ação transformadora) se ela estiver sob o crivo da teoria. Prática transformada gera nova teoria, que, por sua vez, indica possibilidades de mudança da prática, num processo de retroalimentação mútuo. Na formação de professores que se pretende práxis, a teoria não pode ser rebaixada em favor da prática, como advoga a epistemologia da prática, sob pena de reduzir a formação a um fazer pelo fazer, a uma ação irrefletida, repetitiva e desintelectualizada. Portanto, a unidade dialética da teoria e prática deve ser o fio condutor da formação que se efetiva pela e na práxis, a fim de que os sujeitos sejam capazes de não apenas compreender a realidade, mas transformá-la .

O que se pensa, nesta perspectiva da formação pela e na práxis, é a concepção de que a formação dos sujeitos históricos aspira uma formação humanística baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática e entre a ciência e a técnica, garantindo a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-econômica-política, tornando-os capazes de orientarem e transformarem as condições que lhes são impostas (SILVA, 2018, p. 53).

Diante do exposto, entre uma perspectiva epistemológica e outra, assume-se a epistemologia da práxis como a única que pode orientar os projetos de formação docente em vista de uma educação humanizadora e emancipadora. Seu potencial transformador está no fato de ela sustentar um posicionamento crítico contra-hegemônico e propositivo no

sentido de romper com a lógica da adaptação da escola às demandas do mercado de trabalho, tal como pretende o Estado neoliberal, ao vincular “a educação escolar a um projeto social restrito, funcional e adaptável às transações entre trabalho e educação sob a mediação do capital” (GIARETA; LIMA; PEREIRA, 2022, p.745).

Considerando os professores como agentes principais da prática educativa, por atuarem diretamente na formação humana desde os anos iniciais da educação básica até a educação superior, é que eles se tornam alvo primordial das reformas. São eles que poderão implementar (ou não) as políticas reformistas oficiais. Por isso, a necessidade da crítica aos processos formativos alienantes, promovidos pelo aparato do Estado por meio de suas políticas educacionais, e da urgência de se implementar a formação pautada pela epistemologia da práxis nos cursos de formação de professores, de modo que eles possam constituir um coletivo de resistência a essas reformas, obstaculizando (quando não impedindo) a transformação da educação em instrumento de construção de uma sociabilidade funcional, submissa, adaptada, conformada e resiliente, sob a lógica do capital em seu estágio de desenvolvimento atual.

Considerações finais

Os estudos sobre os cursos de formação de professores voltam seu interesse para o percurso que estes vêm trilhando relativamente à questão epistemológica ao formar professores para a educação básica. Considera-se que a epistemologia sustenta e direciona a formação, dando-lhe um sentido que pode ser de caráter hegemônico ou contra-hegemônico. Assim, a educação adere ou não ao que é ditado pelo ordenamento político do Estado, a

depende da epistemologia adotada. Em busca de compreender a perspectiva epistemológica que fundamenta a formação de professores, no âmbito das políticas educacionais, ou pode fundamentar, no âmbito das práticas existentes nas instituições de ensino, este artigo abordou duas epistemologias: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis.

O recorte temporal inicial das políticas reformistas foi a década de 1990, entendendo que as políticas pensadas naquele período, com mínima variação, se estendem aos dias atuais. Ficou explicitado que as reformas políticas induzidas pelo neoliberalismo na educação brasileira, desde aquela data, produziram efeitos como o fortalecimento dos ideais hegemônicos no campo educacional com a consequente precarização da formação de professores da educação básica e, por extensão, da educação em todos os seus níveis.

A partir da literatura examinada, ficou demonstrado que os cursos de formação de professores passaram a ser regidos segundo as regras estabelecidas pelo capital, ou seja, foram ajustados para atendimento das demandas do mercado de trabalho. Assim, a proposta oficial de formação docente desde a década de 1990 vem sendo elaborada e reformulada segundo a epistemologia da prática, configurando uma formação que valoriza os conhecimentos práticos e esvaziados de cientificidade, balizados por uma eficiência técnica e por uma lógica individualizante. Tal formação, fragilizada no que se refere aos conhecimentos científicos e historicamente acumulados e desprovida de um posicionamento epistemológico e político de caráter crítico, resulta na desintelectualização e despolitização dos professores, tornando-os úteis para as reformas da educação como um todo.

Em contraposição à referida epistemologia, apresentou-se a epistemologia da práxis como uma perspectiva que se posiciona de forma contra-hegemônica, que compreende a educação como prática social humanizadora e emancipadora, que se efetiva como crítica à sociedade capitalista e aos processos formativos que esta sociedade impõe aos professores. Nesse sentido, essa epistemologia embasa projetos de formação que buscam, no limite, a humanização dos sujeitos, pela mediação dos conhecimentos historicamente acumulados em uma relação indissociável com a prática social humana.

Por fim, compreender a realidade histórica e se posicionar epistemologicamente numa perspectiva crítico-emancipadora na sociedade requer um exercício contínuo de busca pelo conhecimento elaborado e sistematizado. Compreender para propor soluções com base em rigor científico se torna um desafio epistemológico à produção e à socialização do conhecimento. Portanto, a epistemologia da práxis se configura como uma forma de resistência à formação pautada pela perspectiva reducionista da epistemologia da prática e aos consequentes desdobramentos dessa formação para a classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BORGES, Fabiana Kalil; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. A formação de professores da educação básica a partir dos anos 1990: epistemologias e qualidade educacional. In: OLIVEIRA, Daniel Junior; FREITAS, Carla Conti de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. (org.). **Educação e formação de professores: cenários e práticas pedagógicas**. Goiânia: Scotti, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_C_P222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf. Acesso em: 9 set. 2020.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **RIAAE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5, n. 11, 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1834>. Acesso em: 10 jul. 2020.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de Professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In:

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações/Editora América/Kelps, 2013.

MAGALHÃES, Solange M. Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina C. de. Análise epistemológica do método. *In*: MAGALHÃES, Solange M. Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina C. de. **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. *Pro-Posições*, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 12 maio 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascr>

[iticlas/article/view/3668/3347](https://periodicos.unb.br/index.php/linhascr/article/view/3668/3347). Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. 5. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.