FORMAÇÃO DOCENTE: CRISE DE PARADIGMAS NA PRÉ-MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

Maria Helena Da Silva Virgínio (UFPB) - mariahelenasvirg@uol.com.br

Este artigo fundamenta-se em leituras que abordam a História da Educação, tendo como guisa temática: a crise que abalou as ciências humano-sociais no século XX e os impactos desta crise no campo educacional.

Estes temas são de extrema complexidade, de multi compreensões e representações, muitas vezes entendido como a causa *mor* dos problemas educacionais e que vem se arrastando ao longo do tempo, impactando o sucesso de programas educacionais, fomentados nas esferas dos Órgãos Públicos: Federal, Estadual e Municipal e via Órgãos não governamentais, quanto nas investidas de erradicação do analfabetismo e nas ações de inclusão social.

Em razão disso, tivemos o zelo de apresentá-lo com transparência, nitidez, sem perder de vista seu principal eixo temático: crise de paradigma, nos períodos da pré-modernidade e da pós-modernidade, o qual servirá de fio condutor para nossas discussões. A título de exemplificação das produções acadêmicas que abordam sobre esse eixo temático, citamos as obras que subsidiaram este estudo, as quais integram a lista de referências indicadas pelo professor da disciplina. Tais produções têem como indicativo os seguintes livros: "Educação Pós-Moderna", dos autores Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet, Ed. Loyola, 1999, 311p., "O paradigma Educacional Emergente", de Maria Cândida Morais, Ed. Papirus, 11ª ed.: 2005, 239p., "A História das Idéias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas", de Afonso Celso Scocuglia, Ed. Universitária-UFPB: 2003, 161p. e por fim, "História da Pedagogia", de Franco Cambi, Ed.: UNESP, 1999, 730p. Essas obras foram estudadas, analisadas, em vários momentos da disciplina História e Filosofia da Educação, através de debates em sala de

aula protagonizados via professor/alunos, em seminários apresentados por equipe e em elaboração de produções textuais, articulando os conteúdos da disciplina com os temas dos projetos de tese de cada aluno(a).

Educo bem? Como, concretamente, responder da melhor forma a essa necessidade? São indagações que serviram de norte à construção do livro "Educação Pós-Moderna", dos autores Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet. Esses autores acreditam numa sociedade em que os direitos do cidadão são iguais para todos independente da condição social, cor, sexo, idade, profissão, ideologia. Provavelmente os princípios Gramscinianos de "intelectual orgânico", o mundo foi feito para todos e todos que habitam neste mundo é um intelectual em potencial, seja o pano de fundo teórico dos estudos desses autores franceses, quanto aos princípios de igualdade de classes tanto defendida por Marx.

As reflexões no campo educacional, na Sociedade do século XX, denominada de Sociedade Moderna, não devem ser analisadas nos mesmos princípios que da sociedade que a antecedeu, onde os direitos, os privilégios pertenciam a quem detivessem o poder - econômico, político - impedindo a participação expressiva da comunidade acadêmica e civil nos debates e nas decisões para melhoria na qualidade do ensino. Ausência esta, que corroborou para surgimento de várias crises, uma delas "crises de paradigmas na educação". É importante ressaltar que as décadas iniciais deste século em epígrafe, herdaram fortemente, como uma segunda pele, as impregnações nocivas dos séculos passados. Como exemplo, podemos citar o programa recente, de cunho educacional, elaborado pelo Governo Federal no campo da Informática, Programa de Informática de Educação (PROINFE), o qual, objetiva formar professores/multiplicadores para implantação da informática na escola. Na verdade, este programa cumpriu a menor parte, "formou professores", porém não multiplicou e nem implantou a informática nas escolas públicas. "Menor" no sentido significativo da palavra, quer dizer, a quantidade de vagas ofertadas neste programa era proporcional ao número de professores/multiplicadores que o projeto pretendia atingir. Desse modo, os critérios seletivos neste curso infrigiram todos os princípios que regem o processo de seleção dos cursos de pós-

graduação promovidos através dos órgãos públicos, o qual requer de antemão, a divulgação de edital de seleção veículado através da mídia – jornais, televisão Internet. Nesse processo, em particular, os encaminhamento seguiram outra direção, buscou somente atender os objetivos dos programas educacionais fomentados pelos órgãos públicos, que infelizmente, na sua maioria, colocam a educação em segundo, terceiro plano..., dando vez aos interesses pessoais e políticos, sobrepondo-se assim, as reais necessidades da população.

Neste sentido, nada mais sugestivo o convite de Pourtois e Derment (1999) à participação dos pais, dos professores, dos educadores, dos profissionais da educação, dos pesquisadores, para momentos de reflexões em coletividade, acerca do modelo pisicopedagógico adotado nas escolas brasileiras, o qual não dá conta de satisfazer as necessidades básicas do educando, e refletir também, acerca de proposituras de paradigma psicopedagógico que busca levar em conta as mais importantes dimensões presentes na construção da identidade de um indivíduo, que considere suas necessidades afetivas, cognitivas, sociais e ideológicas.

Os autores em questão propõem um "sistema pedagógico mutirreferencial e integrado", em que as correntes pedagógicas existentes sejam trabalhadas em justaposição a outra, em posições lineares. A opção por uma ou mais abordagens se dá em relação as condições propícias, favoráveis, para melhor aproveitamento do ensino no processo de aprendizagem do aluno. Posto isso, percebemos que complexidade educativa e agir comunicacional estão presentes no âmago dessa proposição – paradigma psicopedagógico - assim como, no âmago da sociedade contemporânea. Sociedade esta que apresenta características de uma ideologia dominante, gestada e apoiada no modelo gerencial, com altas exigências voltadas para: qualidade, adaptação, mobilidade, flexibilidade. Com efeito, essas exigências acarretaram(ão) vários embates e combates em todas as áreas do conhecimento, que tenham como projetos de vanguarda programas educacionais e sociais voltados a desinserção social. Certamente, estes conflitos dar-se-á(ão) em cenários mais inusitados possíveis, em vias duplas e na contramão dos discursos políticos, e das

práticas políticas, cognominado de "novo", no entanto, escorregadias, multifacetárias, implurais.

Nesta arena, reserva-se a família um dos espaços sociais também responsáveis pela formação do cidadão. Porém, as condições nas quais famílias vivem (maioria da população brasileira) não são propícias para o cumprimento acontento do seu papel, acusada às vezes de omissão, de cúmplice nos comportamentos dos indivíduos que transgridem a sociedade. Talvez, até indiretamente contribua para isso, se analisarmos do ponto de vista ideológico, pessoal. No entanto, nossas análises não podem fechar correndo riscos de ver o óbvio com obscurantismo, por essas e outras análises é que às vezes o óbvio embassa nosso olhar, a tal ponto de prejudicar a compreensão verdadeira (real) dos fatos.

Vamos apropriar do lema dos escoteiros "sempre alerta" para algumas observações que se fazem necessárias na compreensão do que estamos propondo discutir, partindo do que está posto e do que esses autores se propõem.

Partindo do que foi abordado acima e dos princípios propostos na Pedagogia Multiferencial Integrada de Pourtois e Desment (1999), nem a educação pela família, nem pela escola e nem pela sociedade, podem continuar formando os indivíduos seguindo os princípios atuais de educação, que em determinada situação apropria-se de determinadas teoria/proposta ou abordagem do processo ensino-aprendizagem, que privilegia um ou outro aspecto do fenômeno educacional. Esses segmentos precisam urgentemente de mudanças, até porque, estão impregnados dos herdos nocivos do "Longo Século XX", assim denominado por Saviani (2004). Infelizmente, ainda estamos discutindo direito, isto já está garantido e assegurado na Constituição Brasileira, são direitos óbvios: educação, saúde, subsistência e outros. Sem sombra de dúvida, é importante mantê-los sempre em pauta, porém, as discussões presentes, precisam romper fronteiras, promissores, cuja relevância finque âncoras nos seus desdobramentos, que servirão de passaporte e garantia do livre acesso (de ir e de vir) quem por ele transitar (sem quaisquer ônus financeiros).

A partir do que foi exposto, há necessidade de criar um movimento de ressocialização, com fim de assegurar o direito de viver em sociedade e garantir dela participar como sujeito ativo. Assim, o sujeito-ator, o sujeito-autor encontra e edifica seu espaço de atuação. (POURTOIS; DESMET, 2005).

Na sociedade pós-moderna, a função educativa assume maior importância; terá como foco "[...] formar sujeitos com identidade sólida que, embora possam encontrar e respeitar os compromissos assumidos, inventivos, com auto-imagem positiva e aptos para assumirem papeis sociais." (POURTOIS; DESMET, 2005, p.14).

Os autores dedicam boa parte das reflexões em críticas, na inércia dos profissionais da educação, particularmente, os Pedagogos. Eles precisam entender a complexidade que envolve a educação e que ela deve ser vista como um todo, um conjunto indissociável. "O Pedagogo não pode ficar insensível e continuar sua caminhada sem mais sem menos.". [...] "a educação e a formação são a solução para todos os problemas econômicos e sociais." (Ibid, p.15).

O desenvolvimento do ser humano e o agir pedagógico são dois sistemas que pretendem responder da melhor forma: as exigências pós-modernas; as características dos períodos: moderno e pós-moderno, assim como compreender os atuais desafios pedagógicos. Na compreensão desses autores o sistema de ensino brasileiro, precisa estar mais atento a essas questões, pois à proporção que o problema se desnuda, requer certa rapidez posições para dirimí-los ou até mesmo solucioná-los.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pelas palavras-chave: crises, rupturas, desordens. Na contramão, temos busca da excelência; da qualidade total; busca do desempenho. Neste contexto, a modernidade procurou "encontrar o simples por trás do complexo, e nessa tentativa, legou-nos uma quantidade impressionante de conhecimentos científicos." (POURTOIS; DESMET, 2005, p.33). É a imensa contribuição deixada pela modernidade, os pós-modernistas nem de longe podem negar ou recusar essa herança de riqueza e importância consideráveis. (PORTOIS, DESMET, 2003).

As principais literaturas - História da Educação Brasileira, 1930 – 1971, de Otaíza Romaneli (2005), História das Idéias do Pensamento Pedagógico, de Moacir Gadotti (1993), entre outros - que definiram o moderno, dizem que ele encontram-se em questão, em crise. A crise não se instala apenas nos modelos existentes (que não conseguiram dar conta da 'totalidade'), mas também na própria validade da existência de modelos. Podemos considerá-lo como uns dos sintomas do "mal estar da modernidade" ou da "pós-modernidade". (SCOCUGLIA, 2003).

A partir dessa constatação, definir paradigma e crise de paradigmas deve ser o passo seguinte para tentarmos compreender as mazelas desses períodos seqüênciais.

Considera paradigma tanto uma "constelação de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada", quanto soluções concretas de "quebra cabeças" que empregados como modelos podem substituir regras explícitas na solução de outros "quebra-cabeças" da ciência normal. "[...] uma comunidade científica seria constituída em torno do partilhamento de um ou de um conjunto de paradigmas que a levaria ao isolamento e ao fechamento em torno de si mesma." (KUHN, 1977).

Crises de paradigmas são "alterações/rupturas conceituais significativas – acompanhadas ou não da emersão de outra visão de mundo - decorrentes da inadequação dos paradigmas (modelos) hegemônicos", (Scocuglia,op. cit., p.106). Essa crise adviria de problemas internos declínio e insatisfação dos modelos explicativos de uma teoria, e externos, como resultado de transformações sócio-culturais de um determinado período histórico. A crise se daria, portanto, quando um paradigma não conseguisse mais resolver os "problemas do seu campo de aplicação teórica e prática", (Scocuglia,op. cit., p.107).

Crise atual corresponde ao emborrachamento nas bases teórico-práticos que sustentaram a "razão das luzes", Assim a "crise da razão" pode ser compreendida a partir da batalha da "modernidade ocidental".

Os fundamentos da "nova ciência" a partir do racionalismo de Descartes e do empirismo de Bacon estavam no que não poderia ser

contestado no indivíduo e em sua racionalidade - na consciência individual que ilumina e (experimenta) a realidade -, constituindo assim o paradigma subjetivista. (SCOCUGLIA, 2003).

"O paradigma subjetivista é minado por 'causas internas'". (SCOCUGLIA, 2003, p.), uma dessas "causas" estaria na consciência individual. A partir dessa constatação, surgem então, críticas a respeito desse paradigma e Hegel é um dos oponentes ferrenhos. Para ele, consciência são construções históricas e, portanto, a consciência não constitui ponto de partida do processo de saber. Unindo-se a ele Marx e Engel, dizem que as representações produzidas pela consciência e as representações das classes dominantes são produtos sociais e as representações das classes dominantes são impostas a toda a sociedade, a emancipação/libertação só seria possível com a "extinção da exploração/dominação classista e, não através do conhecimento, da ciência e da educação." As perspectivas epistemológicas, fundadas na racionalidade fechada, instrumental, positivista e determinista, encampadas em parte por Marx, "[...] não mais sustentam, a necessidade de negar a possibilidade do novo e do diverso, em nome da lei universal e imutável" (MARCONDES, *apud* SCOCUGLIA, 2003, p.112).

Neste sentido, os comentários feitos por Scocuglia (2003, p.113) enfatizam com propriedade os benefícios dessas críticas para evolução da ciência.

> Entre críticas e continuidades, tanto o marxismo quanto o liberalismo constituíram fortes expressões político-filosóficas da assunção da racionalidade iluminista [...]. Sem historicizar a experiência humana, o liberalismo toma como homogêneos os homens de todos os tempos, lugares e sociedades.

Marx e Engels investem no determinismo como ponto nodal de sua teoria, o que termina por endossar o pensamento liberal ao explicar as ações do homem pelas relações de produção, pelo progresso, pelo desenvolvimento, pela busca da 'modernidade' como atitude 'natural' de controlar e explorar a natureza, portanto, o marxismo não se sustenta como modelo de explicação global da sociedade e de suas 'mudanças e permanências.

Ao discutir os principais desafios da construção do conhecimento histórico, hoje, no limiar do século XX, Scocuglia (2003), destaca a constatação de Burke acerca da 'velocidade vertiginosa' da expansão do universo do historiador contemporâneo [...], a ampliação do terreno historiográfico e a multiplicação das tarefas do historiador, com as novas atribuições da história nacional, da história social, da história política. Além disso, reserva atenção para 'história das representações' [...]. As incertezas e precariedades da nova história, encontram-se nos problemas de definição, de fontes e métodos, de explicação e de síntese, e conclui que "os temas e as perguntas colocadas pelos historiadores (de hoje) é que vão explicitar os rumos da construção histórica" (Scocuglia, 2003., p. 130). Em decorrência dessa possibilidade, abrem-se os caminhos de algumas áreas do conhecimento histórico-cultural que estavam excluídas do ofício do historiador, como no caso da história da educação. Segundo o autor,

> no Brasil, embora a historiografia da educação conte com reiterados esforços em geral provenientes das áreas de reflexão pedagógicas, ainda não está 'reconhecida' como parte do 'ofício do historiador' e, pior, nem como parte imprescindível do conhecimento da sociedade, da cultura e da história. (op. cit., p. 142).

A História da Educação, a História da Escola (destaque para a escola pública nos três graus – 1º, 2º e 3º) a História da Pedagogia, a História dos Educadores, ou seja, a História da Formação de Professor (destaque para formação de professor no Brasil) a História da Legislação Educacional (destaque para legislação educacional brasileira) etc, deveriam ser incluídas nos componentes curriculares da Educação Básica, assim como a chamada "História Cultural", o que implica reafirmar a história cultural como "integrante da multidisciplinaridade inerente às ciências humanas/sociais" (SCOCUGLIA, 2003., p. 144).

Nesta participação da História Cultural e da História da Educação e suas vertentes tem como grande aliado os estudos de Paulo Freire, visto que, a "educação como cultura" constitue como um dos eixos formadores do seu pensamento. Além disso, 'história e cultura', 'alfabetização e escolarização', 'impresso e leitura' e 'práticas culturais e escola', constituem binômios fundamentais das suas proposições. Para Scocuglia (2003) - grande defensor e propagador das idéias Freireanas - Paulo Freire "enfatiza os múltiplos contextos culturais do cotidiano das camadas populares e coloca este multiculturalismo como princípio histórico articulador das suas proposições político-pedagógicas" (SCOCUGLIA, 2003, p. 145).

A crise de paradigmas que afeta as ciências sociais e humanas ecoa também na pedagogia e na educação. Na nossa visão, o atraso em fomentar discussões, debates sobre essas questões que levaram esse tipo de crise, esteja agravando e prejudicando ainda mais a situação do ensino brasileiro. Outra questão não menos importante de ser também discutida é a necessidade de uma reflexão pedagógica autônoma e interdisciplinar, que possibilite um trabalho multidisciplinar. Por fim, o mais preocupante aspecto, encontra-se no déficit de escolarização no Brasil, que segundo as estatísticas apresentadas pelo Governo Federal através da mídia, vem aumentando vertiginosamente o número de analfabetos. Este número dispara, quando os índices focam as regiões brasileiras mais carentes, a exemplo do Nordeste, em que expressiva parte da população encontra-se em total estágio de pobreza.

Estamos diante de um processo histórico diferente dos até então vividos, que permitem (re)criar novas configurações em estruturas existentes, porém, favoráveis para atuação de seus segmentos: educação, política, economia, cultura. Posto isto, novos modelos emergem com a finalidade de encontrar alternativas para melhor compreender e responder as necessidades desse novo cenário, superando a visão dicotomista do homem em si, corroborando com a reconstrução de idéias que tem como princípios a ressignificação do comportamento humano e a construção e reconstrução de conceitos – mediação, interação, diálogo - que comungue com tais princípios.

O desejo da pós-modernidade é construir uma possível relação (promissora) entre sujeito e razão (subjetividade/objetividade), e que nela crie (sólidas) concepções epistemológicas e metodológicas nas pesquisas de cunho científico. Sujeito e razão convivem em espaços únicos, no entanto, em movimentos dispares, buscando a interdependências entre o si mesmo e a relação com o outro. Dessa forma, epistemologia pós-moderna encurta a distância que existe entre o sujeito e o objeto, podendo reconstruir as relações entre racionalidade e a subjetivação, característica singular da epistemologia da era pós-moderna.

A subjetividade (sujeito) como origem do saber, encontra amparo no pensamento de Descartes ao designar por saber todo tipo de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional, contrapondo-se à dúvida, ao erro e a imaginação. Diferencia-se de outros tipos de certeza como fé ou as idéias preconcebidas. O saber se fundamenta na racionalidade, não procedendo da crença de uma falsa concepção, e sim, da constatação e da demonstração lógica, podendo assumir duas formas: de uma intuição intelectual que permite aprender uma verdade e de uma representação intelectual resultante do raciocínio. Nessa perspectiva, saber é proveniente de uma certeza subjetiva racional, fruto de uma reflexão interior.

O saber pode ser definido como a atividade discursiva através da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação, tal validação dar-se-á por intermédio da lógica, da dialética ou da retórica. Nessa concepção o saber não é reduzido à simples atividades de juízo verdadeiro, implicando

na capacidade de apresentar as razões dessa pretensa verdade de juízo, ultrapassando o campo da subjetividade.

Nessas circunstâncias, o saber figura como uma construção coletiva de natureza lingüística, proveniente das trocas entre os indivíduos, cuja tônica da concepção esta no entendimento de que não só a lógica e o juízo de fato comportam a racionalidade e a verdade. Portanto, não podemos limitar o saber apenas ao conhecimento lógico ou empírico. Ele também se encontra no discurso normativo, o que possibilita a argumentação sobre a sua validade, no qual os critérios de verdade não se limitam à adequação das asserções aos fatos.

A subjetividade como origem do saber, pode ser considerada como um dos pontos cruciais da chamada 'crise da modernidade', cujas análises se sustentam na tradição filosófica, que define o saber a partir da subjetividade, do juízo e da argumentação. No entanto, sabemos que a noção de saber também, apóia-se em princípios comuns como: a racionalidade, o sujeito, o juízo e a argumentação racional, os quais estão presentes na experiência e no conhecimento do sujeito racional (o aluno) adquiridos no seu cotidiano, como princípios norteadores para a construção do saber. Neste contexto, é importante fazermos algumas alusões sobre determinados conceitos e entendimentos sobre Educação Popular, recorrendo inicialmente ao pensamento de Melo Neto (1999), ao afirmar que tal entendimento passa pelo lócus específico da Educação Popular, o simbólico, o cultural.

> A cultura considerada como fruto da visão de mundo de um grupo ou sociedade ou como seu modo de vida, ou ainda como a produção de transmissão dos significados que um grupo elabora para sua intervenção na realidade. Através do simbólico, esses grupos constroem suas identidades. (MELO NETO, 1999, p.52).

Para Fleuri (1988 apud Melo Neto, 1999) a Educação Popular apresenta várias faces, de acordo com os condicionamentos de cada momento histórico. A primeira face identifica-se com aquela voltada à ampliação da educação escolar a todos os cidadãos; a segunda, aquela voltada às camadas sem escolarização e denominadas de educação de adultos, e a terceira, corresponde à educação difundida pelos movimentos sociais.

Segundo Brandão (1980) a educação popular pode ser pensada em três óticas: numa perspectiva de manutenção da ordem social, conforme os interesses dos grupos dominantes; na forma desenvolvida por grupos e pessoas interessadas na promoção popular, e nas formas organizadas por grupos de classes (sindicatos, movimentos populares, etc.). Nesse sentido, as atribuições da educação popular têm um caráter eminentemente histórico, transformando-se em função das características histórico-concretas da sociedade em cada época e da especificidade dos movimentos sociais, operário e sindical.

A educação popular tem como função uma prática autônoma – a qual teria como objetivo fundamental assegurar os interesses das classes trabalhadoras, considerando os interesses gerais de classe e o papel histórico no processo de transformação da sociedade; o exercício da capacidade de direção – propiciando condições para que as classes trabalhadoras recriem e divulguem um novo tipo de saber, possibilitando o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da capacidade de direção; a construção de um saber-instrumento – construído a partir de suas experiências históricas, possibilitando elaborarem nova concepção de mundo. Implicaria novas propostas metodológicas que permitam os trabalhadores se perceberem:

> a) como produtores de conhecimentos; b) como articuladores de um novo tipo de conhecimento que emane de suas práticas sociais, econômicas e políticas; c) como agente de um processo de rearticulação de um novo modo de

> pensar e agir, redefinido a partir de uma tomada de consciência de suas perspectiva de classe. (BLASS;MANFREDI;BARROS, 1980, p.38).

A partir do exposto, percebemos que para entender o homem na era pós-moderna requer, antes de tudo, uma revisão cuidadosa das quatro necessidades básicas: **afetiva** - fundamentada nos laços familiares, motivada pela necessidade do apego, aceitação – **cognitiva** - necessidade de auto-realização e interação com o meio para transformá-lo – **social** - necessidade de autonomia social, abrindo-se para relacionar-se em contextos além deste – e **ideológico** - necessários ao desenvolvimento e a interação do homem com o meio, nele são cultivados os sentimentos de felicidade, de bondade e do belo inscritos nos campos ético-estéticos. Elas servem de bússola na orientação da educação do homem. Essas necessidades básicas, na concepção de alguns pós-modernitas, a exemplo de, Pourtois e Desment (2003), Moraes (2004), são entendidas como o esteio que sustentam as bases dos estudos, multidimensional, acerca da relação homem com a sociedade, que conta com alto grau de complexidade no seu processo de construção. Podemos afirmar que a complexidade não são características de estudos deste porte, principalmente quando essas necessidades são estudas no âmbito educacional, pois as mesmas se impõem enquanto processo complexo devido à complexidade da estrutura humana e a sua funcionalidade que engloba partes diversificadas com movimentos especializados, mas conectando-se entre si, e com os outros, modificam-se a si e, também, a sua totalidade. Ela deve ser entendida como ações individuais, mas integradas, conforme afirma Morin (1999) "complexidade é o que não atua a partir de suas ações individuais e isoladas, mas suas ações integradas e dependentes assumem forma de expressão e adquirem novas faces". Percebemos a força matriz do 'equilíbrio' que dinamiza o todo, subtendendo-se que o oposto, ou seja, o desequilíbrio na relação entre as partes constituintes de um todo, reflete desalinhamento no comportamento humano, pois se o seu pensamento

desenvolve-se fragmentado e reducionista suas ações tornar-se-ão limitadas.

Nessa perspectiva, a compreensão da ação educacional, segundo Moraes (1997) pode dar uma contribuição ao desenvolvimento equilibrado dessas necessidades globais do homem como alternativa da educação pós-moderna do 'agora', a partir do diálogo entre os axiomas de paradigmas produzidos para ciência normal, em busca de um agir global do homem na sociedade.

REFERÊNCIAS

BUBER, M. ***Eu e tu.*** São Paulo, Centauro, 2001.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora UNESP (FEU), 1999.

CHAUI, Marilena. As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, Gislene (Org.). **Universidade formação cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

DESMET. H.; POURTOIS. J-P. **Educação Pós-Moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1999. 311p.

EBY, Frederick. **Historiada Educação Moderna.** Rio de Janeiro: Globo, 1962.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo:Cortez/Instituto Paulo Freire. 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987a.

_____. A educação de adultos e as populações marginais*:* mocambos. *(1958)*. In: **O**

pensar e o fazer do professor Paulo Freire. Recife: Centro Paulo Freire – Estudos e

Pesquisas. 1998.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

_____. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
1982.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau***: registros de uma experiência em processo*. Rio de
Janeiro: Paz e Terra. 1978.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação***: uma introdução ao*
pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes. 1980.

_____. **A importância do ato de ler:** *em três artigos que se completam*. São Paulo:
Cortez: Autores Associados. 1985.

_____. **Pedagogia da esperança***: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio
de Janeiro: Paz e Terra.1992.

_____. **Política e educação***: ensaios*. São Paulo: Cortez. 1997.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez: 1999.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho
d'Àgua. 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São
Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo:
UNESP. 2000a.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Àgua. 2005.

FRIGOTTO. Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1993.

GHIRALDELLI Jr. Paulo. **Filosofia e História da Educação Brasileira.** São Paulo: Manole, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, (1989 a).

____. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia de Benedetto Croce**.
Volume 1. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização
Brasileira, 2001. 494p.

____. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Volume
2. Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 2ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
2001. 334p.

____. **Cadernos do cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política**. Volume 3.
Trad. COUTINHO, Carlos Nelson et al. 1ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,
2000. 428p.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito***.* Parte 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos*.* In: **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995.

MONROE, Paul. **História da Educação.** São Paulo: Nacional, 1979.

MORAIS, M. C. O **Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Ed. Papirus, 2005. 239p.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **A formação da Docência no Instituto de Educação da Paraíba:** antigos e atuais desafios para a profissionalização do professorado, 2000, tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____. **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Universitária, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**.18. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de**
paradigmas. João Pessoa,:Ed. Universitária/UFPB, 1997.

SIMÕES, Helena Ralha. **Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores.** São Paulo: CIDINE, 1995.