



Programa de Pós-graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Educação**

**Programa de Pós-Graduação em Educação: Políticas Públicas de Educação**

**Adelson Ferreira da Silva**

**A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
CURSO DE PEDAGOGIA:  
a ciência da educação entre a teoria pedagógica e o praticismo**

**Belo Horizonte**

**2022**

Adelson Ferreira da Silva

**A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
CURSO DE PEDAGOGIA:  
a ciência da educação entre a teoria pedagógica e o praticismo**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Santos Gomes

Belo Horizonte

2022

S586q  
T Silva, Adelson Ferreira da, 1972-  
A questão epistemológica da formação de professores no curso de  
Pedagogia [manuscrito] : a ciência da Educação entre a teoria pedagógica e  
o praticismo / Adelson Ferreira da Silva. - Belo Horizonte, 2022.  
406 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.  
Orientadora: Suzana dos Santos Gomes.  
Bibliografia: f. 364-377.  
Anexos: f. 390-405.  
Apêndices: f. 378-389.

1. Universidade do Estado da Bahia -- Professores -- Formação --  
Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Educação -- Epistemologia -- Teses.  
4. Professores -- Formação -- Bahia -- Teses. 5. Professores -- Formação --  
Bahia -- Teses. 6. Professores -- Formação -- Epistemologia -- Teses.  
7. Bahia -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Universidade  
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



## ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO

### ADELSON FERREIRA DA SILVA

Realizou-se, no dia 05 de maio de 2022, às 14:30 horas, em plataforma virtual devido a pandemia da Covid-19, a 862ª defesa de tese, intitulada *A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA: a Ciência da Educação entre a teoria pedagógica e o praticismo*, apresentada por ADELSON FERREIRA DA SILVA, número de registro 2018656460, graduado no curso de FILOSOFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Profa. Suzana dos Santos Gomes - Orientadora (UFMG), Profa. José Carlos Libâneo (PUC Goiás), Profa. Lenilda Rego Albuquerque de Faria (UFAC), Prof. Ademilson de Sousa Soares (UFMG), Profa. Maria Amália de Almeida Cunha (UFMG).

**A Comissão considerou a tese:** Aprovada. A banca destacou a qualidade acadêmica da tese, a capacidade argumentativa do doutorando em relação às questões propostas, recomenda acolher as sugestões apresentadas na versão final e indica publicação dos resultados.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança de título de tese para: **A QUESTÃO EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: a ciência da educação entre a teoria pedagógica e o praticismo**

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 05 de maio de 2022.

Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes (Doutora)

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (Doutor)

Profa. Dra. Lenilda Rego Albuquerque de Faria (Doutora)

Prof. Dr. Ademilson de Sousa Soares (Doutor)

Profa. Dra. Maria Amália de Almeida Cunha (Doutora)

*Dedico este trabalho à minha mãe, Tereza Veloso da Silva (in memoriam), que deixou o seu legado de perseverança, cuidado e amor ao próximo; ao meu pai, Jorge Ferreira da Silva, entre nós, com sua presença corajosa e destemida de sempre; aos meus dois irmãos, com quem celebro o sentimento de fraternidade diuturnamente; à Elenice, esposa, companheira e parceira de luta por um mundo melhor por meio da educação e da docência; ao Artur, criança inteligente e amorosa, filho do amor que a vida nos deu de presente. Tudo isso me faz sentir “um sujeito de sorte”.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, pela concessão da licença para qualificação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), por ter acolhido o meu projeto de doutorado. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo fomento da pesquisa científica no país e pela oferta de bolsa de estudos da qual pude me beneficiar durante o doutorado. A todos os professores com quem cursei disciplinas, aos profissionais da Faculdade de Educação da UFMG e à comunidade acadêmica que impulsionam nossa formação com a riqueza de seus saberes. À banca examinadora, por suas decisivas contribuições na qualificação da tese. Às professoras da Educação Básica dos municípios de Guanambi, Barreiras e Bom Jesus da Lapa, na Bahia, que compareceram, presencialmente, atendendo ao nosso convite para responder o questionário e conceder algumas sessões de entrevistas. Agradeço, especialmente, à Professora Queina Lima da Silva, pelo apoio na coleta dos dados no Município de Barreiras. À professora Leila Lobo, por suas contribuições e diálogos; ao professor Thiago de Matos Oliveira, pela contribuição na testagem dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa. À Elenice de Brito, esposa, pelo apoio, carinho e cuidado durante a caminhada. Ao Professor Hormindo Pereira de Souza Junior, pela excelência do seu parecer ao projeto que, além de qualificá-lo, me trouxe amplas motivações. À Professora Suzana dos Santos Gomes, pela orientação competente na condução dos trabalhos, pela cordialidade de sempre e pelo apreço e implicação devotados à nossa pesquisa.

## RESUMO

Esta tese vincula-se ao campo da formação de professores e procura responder a seguinte questão de pesquisa: que pressupostos epistemológicos fundamentam a formação em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, e qual a posição da experiência docente no campo das disputas epistemológicas tradicionalmente consolidadas nos projetos pedagógico-curriculares dos cursos? Parte-se do princípio de que uma análise do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia ofertado nesta universidade e, ao mesmo tempo, a pesquisa com sujeitos egressos que obtiveram sua formação inicial no referido curso podem apontar possibilidades de diálogos mais fecundos e de posições menos hierarquizadas entre a epistemologia da pedagogia, a ciência da educação, a teoria pedagógica e a experiência construída no exercício da docência. Trata-se de pesquisa qualitativa que utiliza os seguintes instrumentos de geração de dados: 1) análise documental, 2) questionário estruturado; e 3) entrevista. A análise dos dados está pautada no aporte metodológico da análise de conteúdo, operando com a técnica categórico-temática das unidades de sentido contidas no discurso dos sujeitos e nos documentos, procurando evidenciar os aspectos qualitativos do objeto de pesquisa (BARDIN, 2016). Conta-se, ainda, como o suporte epistêmico da hermenêutica filosófica (GADAMER, 2015), a fim de ampliar o horizonte de compreensão do contexto interpretativo codificado pelo processo de categorização. O referencial teórico contempla autores do campo da educação, dos quais destacam-se: Apple (2003, 2008), Charlot (2002), Franco (2008), Gatti (2010), Gauthier (2013), Libâneo (2006, 2010, 2012), Pimenta (2011), Saviani (2013); e do campo da epistemologia, como: Gadamer (2001, 2002, 2015), Habermas (2014), Husserl (2012); e de outros que têm aberto possibilidades de interfaces investigativas entre pedagogia e epistemologia. Os resultados evidenciaram que, com avanço da racionalidade neoliberal, da cultura empresarial e da aplicação da lógica economicista no campo educacional e da formação de professores, reafirmar a pedagogia como ciência da educação é uma forma de amparar em bases mais consistentes a sua epistemologia, o seu estatuto de cientificidade e sua autonomia epistêmica no domínio do conhecimento pedagógico. Verificou-se ainda que as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 1/2006, CNE/CP nº 2/2015 e CNE/CP nº 2/2009 instituíram diretrizes que pouco avançaram em termos de uma contribuição à questão epistemológica da pedagogia e da valorização da teoria pedagógica como fundamento da formação docente; e que a tese da docência como base da formação em Pedagogia subordina a racionalidade pedagógica à sua atividade profissional, fazendo concessões ao praticismo, ao dogmatismo pedagógico e às incursões pragmatistas advindas do mundo corporativo. Demonstram ainda a necessidade de se instituir a epistemologia da pedagogia como disciplina curricular e ramo da ciência pedagógica.

**Palavras-chave:** epistemologia; ciência da educação; Curso de Pedagogia; formação de professores; experiência docente.

## ABSTRACT

This doctorate thesis is bound to the field of teacher training and aims to answer the following research question: which epistemological presuppositions give basis to the training in Pedagogy at Bahia State University, and which is the position of teacher experience at the field of epistemological disputes traditionally consolidated on the courses' pedagogical-curricular projects? We start from the principle that an analysis of the Pedagogical-Curricular Project of the Pedagogy Course offered by this university and, at the same time, the research with egresses that have obtain their initial training on the afore mentioned course can point out possibilities of more fecund dialogues and of less hierarchical positions between pedagogy epistemology, education science, pedagogical theory and the experience built into the exercise of teaching. It is a qualitative research that uses the following devices for data generation: 1) documentary analysis; 2) structured questionnaire; and 3) interview. The data analysis is based on the methodological framework of content analysis, working with the categorical-thematic technique of meaning unities contained at the discourse of the subjects and at the documents, seeking to evince the qualitative aspects of the research object (BARDIN, 2016). It counts stills on the epistemic support of philosophical hermeneutics (GADAMER, 2015), in order to broaden the horizon of understanding of the interpretative context coded by the categorization process. The theoretical framework includes authors from the education field, among which stand out: Apple (2003, 2008), Charlot (2002), Franco (2008), Gatti (2010), Gauthier (2013), Libâneo (2006, 2010, 2012), Pimenta (2011), Saviani (2013); from epistemology field, such as: Gadamer (2001, 2002, 2015), Habermas (2014), Husserl (2012); and of others that has opened possibilities of investigative interfaces between pedagogy and epistemology. The results evinced that, with the advance of the neoliberal rationality, of management culture, and of the application of the economicist logic at the education field and teacher training, reassure pedagogy as an education science is a way to ground in more consistent bases its epistemology, its scientificity status and its epistemic autonomy at the domain of pedagogical knowledge. We also verified that the Resolutions CNE/CP nº 1/2002, CNE/CP nº 1/2006, CNE/CP nº 2/2015 and CNE/CP nº 2/2009 have instituted guidelines that advanced little in terms of a contribution to the epistemological question of pedagogy and the valuation of pedagogical theory as foundation of teacher training; and that the thesis of teaching as basis of the training in Pedagogy subordinates the pedagogical rationality to its professional activity, making concessions to practicism, to pedagogical dogmatism and to the pragmatic incursions coming from the corporative world. They also show the need to institute the Pedagogy Epistemology as curricular matter and branch of pedagogical science.

**Keywords:** epistemology; education science; Pedagogy Course; teacher training; teaching experience.

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP/UFMG	Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
DCNs-2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação do Brasil
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projetos Pedagógicos Curricular
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária .....	190
Gráfico 2 – Formação na Educação Básica .....	191
Gráfico 3 – Motivo da escolha da docência .....	191
Gráfico 4 – Titulação .....	191
Gráfico 5 – Pertencimento religioso .....	192
Gráfico 6 – Formação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	193
Gráfico 7 – Compreensão de docência assumida pelo Curso de Pedagogia da UNEB .....	193
Gráfico 8 – Formação para mobilizar diferentes áreas do conhecimento na condução da ação educativa .....	194
Gráfico 9 – Formação para o conhecimento da escola e dos processos educativos .....	194
Gráfico 10 – Formação para articulação teórica de princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização e relevância social dos conhecimentos .....	194
Gráfico 11 – Formação para atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária .....	196
Gráfico 12 – Formação para compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, entre outros, físico, psicológico, intelectual e social .....	196
Gráfico 13 – Formação para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa .....	197
Gráfico 14 – Formação para ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	197
Gráfico 15 – Formação para identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais e religiosas .....	198

Gráfico 16 – Formação para relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem.....	198
Gráfico 17 – Formação para a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolha sexuais .....	199
Gráfico 18 – Formação para “participar” da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares.....	199
Gráfico 19 – Formação para articular princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimento, com pertinência ao campo da pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das instituições e da sociedade .....	200
Gráfico 20 – Formação para realizar diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de considerá-lo no planejamento e realização de atividades educativas.....	200
Gráfico 21 – Formação para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade por meio da ação educativa .....	202
Gráfico 22 – Formação para articulação do estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas e de processos de organização do trabalho docente .....	202
Gráfico 23 – Formação para o estudo/investigação de problemáticas contemporâneas como: relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras .....	203
Gráfico 24 – Formação para investigar processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, entre outras.....	203
Gráfico 25 – Formação para estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras ...	204

Gráfico 26 – Formação para participação em atividades práticas de modo a assegurar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, visando o aprofundamento e a diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos .....	204
Gráfico 27 – Formação para a integralização de estudos efetivados por meio de disciplinas, seminários e outras atividades de natureza técnico-investigativa assegurando o estudo e o aprofundamento de teorias educacionais .....	205
Gráfico 28 – Formação para a integralização de estudos situando processos de aprender e ensinar em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica .....	205
Gráfico 29 – Formação para a integralização de estudos em áreas como a gestão e avaliação de projetos educacionais e de políticas públicas de educação .....	206
Gráfico 30 – Formação para assegurar aos egressos, através do estágio, experiências profissionais que ampliem a competência para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	206
Gráfico 31 – Autodeclaração de desempenho dos egressos nas aprendizagens do Curso de Pedagogia da UNEB.....	208
Gráfico 32 – Avaliação geral do Curso de Pedagogia da UNEB no qual o egresso obteve formação .....	208
Gráfico 33 – Egressos que consideram a escolha do magistério compatível com seus desejos e perspectivas profissionais.....	209
Gráfico 34 – Avaliação da formação docente oferta pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): frequência dos juízos qualitativos dentro das classes .....	210
Gráfico 35 – Valores dos padrões e tendências da formação docente ofertada pelo Curso de Pedagogia da UNEB.....	212

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pontuação relativa do Curso de Pedagogia da UNEB.....	211
Tabela 2 – Padrões e tendências do Curso de Pedagogia da UNEB .....	211

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria de análise.....	215
Quadro 2 – Categoria de análise.....	227
Quadro 3 – Categoria de análise.....	247
Quadro 4 – Curso de Pedagogia.....	288

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
Metodologia da pesquisa .....	24
Questões problematizadoras .....	26
O problema da pesquisa .....	27
Contexto e sujeitos da pesquisa .....	31
Análise documental .....	31
Questionário estruturado .....	33
Entrevista .....	34
Procedimentos de análise dos dados .....	34
Apresentação dos capítulos .....	36
1 <b>EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....</b>	<b>37</b>
1.1    Problemas epistemológicos na ciência da educação: diálogo com o pensamento de Anísio Teixeira (1900-1971).....	37
1.1.1 <i>Anísio Teixeira e a questão do pragmatismo no pensamento moderno.....</i>	<i>44</i>
1.2    Epistemologia da pedagogia: diálogo com a produção científica da área.....	47
1.2.1 <i>A questão do estatuto de cientificidade da pedagogia.....</i>	<i>50</i>
1.2.2 <i>A epistemologia da pedagogia como disciplina científica .....</i>	<i>55</i>
1.3    Crise e progresso da racionalidade pedagógica.....	60
1.3.1 <i>A hipótese do declínio da racionalidade pedagógica .....</i>	<i>68</i>
1.4    O princípio de uma cientificidade rígida à pedagogia .....	71
1.4.1 <i>A pedagogia como ciência de rigor .....</i>	<i>79</i>
1.5    A pedagogia e o apego à tradição positivista .....	81
1.6    A questão epistemológica e o campo científico da pedagogia.....	86
1.6.1 <i>Consequências do não enfrentamento da questão epistemológica....</i>	<i>92</i>
1.7    A pedagogia como campo científico.....	101
2 <b>EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA: TENDÊNCIAS PÓS-DIRETRIZES DE 2006 .....</b>	<b>112</b>
2.1    Normatizações e pressupostos: problemática geral .....	112

2.1.1	<i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores como um instrumento de normatização da racionalidade neoliberal</i> .....	114
2.1.2	<i>A estrutura da racionalidade neoliberal aplicada ao campo da educação e da formação docente</i> .....	115
2.1.2.1	<i>A problemática da Resolução CNE/CP n° 1/2002</i> .....	115
2.1.2.2	<i>A problemática da Resolução CNE/CP n° 1/2006</i> .....	115
2.1.2.3	<i>A problemática da Resolução CNE/CP n° 2/2015</i> .....	116
2.1.2.4	<i>A problemática da Resolução CNE/CP n° 2/2019</i> .....	118
2.3	<b>A refutação da tese da docência como base do Curso de Pedagogia</b> .....	140
2.4	<b>A questão da cientificidade da pedagogia</b> .....	150
2.4.1	<i>As dimensões da formação docente</i> .....	170
2.4.2	<i>A questão epistemológica nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia</i> .....	173
2.4.3	<i>A epistemologia da prática nas diretrizes do Curso de Pedagogia</i> ...	180
3	<b>A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB: DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA</b> .....	190
3.1	<b>Dados do questionário</b> .....	190
3.2	<b>Sobre a formação no Curso de Pedagogia da UNEB</b> .....	192
3.3	<b>Sobre a aquisição de princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006</b> .....	195
3.4	<b>Sobre o percurso curricular no Curso de Pedagogia</b> .....	202
3.5	<b>Avaliação geral do curso</b> .....	208
3.6	<b>Análise estatística dos resultados</b> .....	209
3.7	<b>Dados da entrevista</b> .....	214
3.7.1	<i>Categoria 1 – A Formação Docente em Pedagogia</i> .....	215
3.7.2	<i>Categoria 2 – A experiência docente</i> .....	227
3.7.3	<i>Categoria 3 – Concepções de formação</i> .....	247
4	<b>EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR</b> .....	273
4.1	<b>Concepção do curso e seus pressupostos</b> .....	273
4.1.1	<i>A estrutura epistemológica</i> .....	274
4.1.2	<i>O ideal de Formação Docente em Pedagogia</i> .....	304

<b>4.1.3</b>	<b><i>Saberes essenciais e complementares à formação docente no Curso de Pedagogia da UNEB</i></b> .....	<b>321</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>349</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>364</b>
	<b>APÊNDICE A – Quadro de resultado da pré-análise</b> .....	<b>378</b>
	<b>APÊNDICE B – Questionário para geração de dados sobre a formação de egressos do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)</b> .....	<b>381</b>
	<b>APÊNDICE C – Perguntas para geração de dados qualitativos por meio de entrevista</b> .....	<b>389</b>
	<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	<b>390</b>
	<b>ANEXO B – Transcrição de entrevista – Professora Queila, 2020</b> .....	<b>394</b>
	<b>ANEXO C – Transcrição de entrevista – Professora Laura, 2020</b> .....	<b>398</b>
	<b>ANEXO D – Transcrição de entrevista – Professora Carla, 2020</b> .....	<b>404</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes à formação em Pedagogia e à posição da experiência docente nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Os objetivos específicos são: 1) identificar e analisar as concepções de conhecimento, experiência e formação docente contempladas nos projetos curriculares dos Cursos de Pedagogia; 2) compreender de que modo os projetos curriculares dos Cursos de Pedagogia dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia; e 3) analisar os pressupostos expressos no discurso de professores egressos do Curso de Pedagogia após as Diretrizes de 2006, bem como a concepção de experiência docente forjada em suas trajetórias.

O interesse por esse tema originou-se de minha experiência com formação docente no Curso de Graduação em Pedagogia e, ao mesmo tempo, é fruto dos trabalhos que realizei junto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), respondendo pelo Núcleo de Estudos Básicos no processo de redimensionamento curricular do Curso de Graduação em Pedagogia da UNEB, Campus XII, no município de Guanambi. Soma-se a isso a minha trajetória acadêmica no ensino de disciplinas como: Epistemologia da Educação, Filosofia da Educação e Currículo, além de trabalhos de extensão no campo ética e da formação humana.

O tema proposto para esta pesquisa articula-se diretamente com a minha trajetória, tanto formativa quanto profissional, na medida em que atuo em Curso de Pedagogia há mais de uma década, sempre buscando condições de diálogo entre os campos epistêmico-filosófico e o das ciências da educação, fato que, em parte, se deve à minha graduação nas duas áreas. Coerente com a minha formação, tenho examinado as questões e os objetos pedagógicos, sempre na interface entre pedagogia e filosofia, por conceber a pedagogia como uma ciência de unidade epistemológica. É nesses termos que justifico o meu interesse pelo tema desta pesquisa.

Estudos sobre o Curso de Pedagogia têm resultado em publicações importantes que possibilitam discutir questões relativas à formação docente. Porém, eles têm concentrado suas investigações em temas restritos a campos particulares da pedagogia, como: políticas de educação, didática e currículo, docência e gestão da

educação, formação de professores para a educação básica, saberes docentes, entre outros. Ainda assim, essas pesquisas têm aberto o campo para investigações com interfaces menos endógenas, já que elas indicam um conjunto de questões que circundam a pedagogia, cujo interesse não tem o seu nascedouro exclusivamente no campo da educação.

Dentre as questões que circundam a pedagogia, vale destacar aquelas que tratam dos pressupostos epistemológicos da ciência pedagógica, de suas teorias, métodos, objetos de conhecimento, etc. A dimensão epistemológica parece não ter avançado a contento, se considerarmos, por exemplo, a sua observância nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Desse documento, pelo caráter normativo de suas proposições, esperava-se a explicitação de princípios teórico-epistemológicos mais consolidados. De acordo com Libâneo (2006), a dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoesclarecimento. Esse argumento contrasta diretamente com o das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (DCNs Pedagogia 2006), na medida em que expõe um de seus contrassensos, a saber, a decisão de construir uma compreensão ampliada de docência com a finalidade única de lhe conferir uma centralidade no âmbito dos Cursos de Pedagogia. A consequência é que, desconsiderada em sua dimensão epistemológica, que define seu campo científico e profissional, a pedagogia acaba por ser reduzida à dimensão metodológica e procedimental, o que também dificulta a compreensão e a construção da identidade profissional do pedagogo (LIBÂNEO, 2006). Nesse sentido, o argumento de Libâneo rejeita a ideia de que a docência seja a base da formação do pedagogo. Além disso, entre as tendências decorrentes desse pressuposto, cumpre observar o fenômeno da “subsunção da pedagogia na docência”, apontado por Libâneo – fato que, do ponto de vista lógico, significaria alocar um campo científico, de maior extensão epistêmica, nos contornos de um de seus objetos, a docência.

Desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), muitas pesquisas sobre a Formação Docente em Pedagogia foram realizadas considerando os pressupostos instituídos pela normatividade de suas prescrições. Seja como objeto de crítica ou simplesmente como norma regulatória, as diretrizes marcaram presença

no redimensionamento dos projetos pedagógicos curriculares dos Cursos de Pedagogia, colhendo, ainda hoje, mais de uma década depois, o efeito de suas definições e princípios na formação dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Destacam-se, dentre as publicações que trataram da questão epistemológica do Curso de Pedagogia, autores como Brabo, Cordeiro e Milanez (2012); Franco (2011); Gatti (2014); Libâneo (2006, 2010, 2011); Libâneo e Alves (2012); Pimenta (2011); Silvestre e Pinto (2017), entre outros. Esses estudos atestam, de alguma forma, o caráter de documento indutor de tendências das Diretrizes de 2006 e, além disso, suas fragilidades, avanços e limites.

O rigor científico e epistemológico na formação dos profissionais da educação é um tema que vem acompanhando o campo da formação docente no Brasil. Esse avanço, como se observa, a partir da década de 1990, tem configurado novas concepções e a ampliação do campo de investigação, quando comparado com décadas anteriores. Ampliou-se também a oferta de cursos em níveis de graduação e de pós-graduação, conforme revela estudo sobre o estado do conhecimento do setor, graças a um aumento substantivo dos programas recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), considerando que, em 1997, eram 50, em 2003 eram 61 e, em 2007, 83 programas (BRZEZINSKI, 2014).

A emergência em retomar e aprofundar o debate sobre a questão epistemológica dos Cursos de Pedagogia e, especificamente, sobre a ciência da educação vem à tona com a promulgação, em 2006, das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). A questão epistemológica se impõe para o campo da formação em Pedagogia na medida em que a força reguladora das DCNs, em vez de orientar a construção do projeto político pedagógico do curso, valorizando a concepção alargada de formação, acaba determinando elementos constitutivos das matrizes curriculares que, muitas vezes, contradizem a amplitude conceitual atribuída à formação pelo próprio documento (BRZEZINSKI, 2014).

Assim, a questão sobre os pressupostos epistemológicos da Formação Docente em Pedagogia está vinculada à discussão sobre a identidade epistemológica da pedagogia e sobre o exercício profissional do pedagogo e, além disso, a uma incursão sobre o campo teórico-investigativo da pedagogia, sua natureza e seu objeto (LIBÂNEO, 2012).

Pesquisa realizada por Gatti (2014) aponta para o acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos na formação de professores em nível superior no Brasil. Ela argumenta que o enfrentamento desse acúmulo de problemas não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, e sugere ele que seja feito também no cotidiano da vida universitária, buscando superar conceitos arraigados e hábitos perpetuados secularmente a partir da inovação, da criatividade das instituições, dos gestores e professores do ensino superior.

Os impasses apontados por Gatti (2014) tem outros desdobramentos que expressam as causas variadas de uma mesma questão no âmbito da formação docente. Brzezinski (2014) reconhece que a amplitude da concepção de profissionais da educação, a diversidade de enfoques teóricos, a pluralidade de temáticas e assuntos e a multiplicidade de experiências formativas espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do conhecimento, da ciência, da educação, das tecnologias, do setor produtivo, do mundo do trabalho e das formas de poder e de saber ocorridas no atual momento histórico, de mudanças paradigmáticas tanto no campo epistemológico quanto no campo das formações sociais.

Todas essas mudanças no campo epistemológico e social produzem tensões cuja consequência já é relativamente esperada sempre que as crises paradigmáticas se apresentam. Porém, para Franco (2020), no caso da educação brasileira, especialmente a pública, que tem sido atingida por inúmeras tensões e desequilíbrios, sua já frágil constituição histórica vê-se ainda mais desestabilizada, quer pelo violento processo de mercantilização da educação, com vistas a atender os interesses do capital; quer pela dúbia destinação de verbas públicas para privilegiar e potencializar interesses privados e, no bojo disso tudo, o desvirtuamento pedagógico, privilegiando um ensino organizado para dar conta de exames e regulações externas, excluindo das práticas pedagógicas a formação de um pensamento crítico, autônomo e criativo.

Gatti (2014) considera necessário criar condições concretas para um novo tipo de formação inicial, no ensino superior, para a docência na educação básica. Há, segundo ela, necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho desenvolvido nas licenciaturas, na formação inicial de docentes para a educação básica, buscando ousar de fato, apesar dos obstáculos, nos contextos de nossas instituições e das normatizações.

O dogmatismo das instituições nacionais atinge diretamente as políticas de educação, seja pelo conservadorismo, seja pelo excesso de normatização da

burocracia estatal. Uma das consequências é justamente a afirmação de certas formas de padronização, muitas vezes incompatíveis com a realidade dos contextos educacionais. Para Franco (2020), os processos de homogeneização de práticas e costumes retiram do sujeito as possibilidades de individuação, despersonalizam o homem, excluem a particularidade, fortalecendo mecanismos e movimentos de massa que geram e perpetuam processos de opressão.

A superação desses processos, na visão de Franco (2020), requer uma pedagogia crítica, como princípio, como conceito e como epistemologia, para situá-la, primeiramente, como a perspectiva da educação que queremos, em contraposição aos rumos que temos observado acontecer nos últimos anos desta década, em relação à transformação da educação em práticas autoritárias de controle e de regulação.

Como se vê, a questão epistemológica é suscitada com bastante frequência por importantes pesquisadores do campo da educação, como uma das possibilidades para o enfrentamento das crises da formação docente e para o encaminhamento de soluções adequadas, de modo que fica evidente que não se trata apenas de resoluções normativas no âmbito dos cursos de formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, para Cruz (2009), há que se tirar proveito da diversidade teórica que envolve a pedagogia, de modo que a sua trajetória histórica seja estudada no seu próprio curso, em diálogo com as várias abordagens sobre a educação. Para essa autora, tal diversidade teórica poderá contribuir para o fortalecimento do domínio e aprofundamento do que é específico da pedagogia.

É inegável que a diversidade teórica da pedagogia contribui para o processo de constituição do campo de formação de professores. Mas é preciso critério para que esse mesmo campo não se torne um espaço aberto a um “vale tudo” epistêmico. Nem tudo conta como epistemologia; portanto, segue-se a observância da adequada pertinência segundo algum princípio de coerência epistemológica. Tomando como base alguns critérios propostos por Garcia (1999), como: existência de objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Com base em pesquisas da área, assim como em várias iniciativas da comunidade científica, André (2010) conclui que houve muitos avanços, nos últimos dez anos, no sentido da constituição de um campo autônomo de estudos que aponta alguns caminhos para fortalecer a área. Nesse sentido, questões como: o que constitui propriamente o núcleo teórico-prático da pedagogia? O que é uma investigação propriamente pedagógica? – outrora levantadas por Libâneo (2012) – merecem, ainda hoje, a nossa atenção, principalmente, em tempos de grande obscurantismo epistemológico em que se tem, cada vez mais, atentado contra a reflexão crítica no campo pedagógico, em nome de modelos propostos para o atendimento de interesses privatistas que avançam sobre todos os setores da coisa pública.

Ressaltando a relevância dessa perspectiva epistemológica, Cruz (2009) argumenta que o aprofundamento teórico, pela via das diferentes disciplinas, precisa considerar a educação como prática social e o trabalho pedagógico e docente como a referência primeira da pedagogia e, conseqüentemente, do seu curso, propiciando aos pedagogos em formação fundamentos para teorizar sobre suas práticas e submetê-las à discussão.

Dentre as pesquisas mais recentes sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia, destaca-se o conjunto de textos organizados por Silvestre e Pinto (2017) publicados no livro *Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. Os autores trazem à tona alguns aspectos da cultura pedagógica geral vigente no país, mas também problematizam criticamente algumas particularidades e contradições que acompanham o Curso de Pedagogia desde a promulgação das DCNs Pedagogia 2006.

Nessa obra, Libâneo (2017) critica o modelo de escola inscrito na Declaração Mundial sobre Educação para todos, da Unesco, de 1990; e nos documentos do Banco Mundial. Para ele, esses organismos convertem a aprendizagem em destrezas/habilidades para a sobrevivência social, bem próximo da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata dos alunos, utilizáveis na vida prática.

Coerente com essa perspectiva, a crítica se dirige ao caráter imediatista atribuído a conhecimento escolar, bem como a uma concepção utilitarista dos processos de ensino-aprendizagem, cultivado pelo viés economicista. Sabe-se que esses organismos internacionais tomam como base para as suas políticas de intervenção econômico-mercantilista uma ética utilitária a partir da qual define os

rumos da expansão do mercado globalizado. Essa ética contrasta com a especificidade da escola. Libâneo (2017) argumenta que o ensino e a educação têm um papel decisivo no desenvolvimento psíquico do ser humano de todas as idades, atuando como formas de organização dos processos de apropriação das capacidades e dos modos de agir formados sócio-historicamente e objetivados na cultura material e espiritual.

Nesse sentido, Nascimento (2017) questiona, por exemplo, onde aprender a trabalhar com os bebês e crianças pequenas com intencionalidades pedagógicas considerando a complexidade da infância? Ainda que se compreenda que é em cursos de formação de professores, o que está na base dessa questão é, essencialmente, uma concepção de formação docente. Pensar a educação da infância sob a perspectiva de uma ética utilitarista é totalmente contrário à natureza da formação da criança, na medida em que compreender, cuidar e educar contribuindo para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social exigem uma concepção de educação infantil. Requer pensar a criança sem submetê-la aos parâmetros do mercado.

Há de se colocar também a questão do avanço particular das áreas de conhecimento para as quais o Curso de Pedagogia está destinado. Esse fenômeno, resultante da produção de conhecimento e do aprofundamento da pesquisa, normal na ciência, tende a ampliar ainda mais o problema da generalidade da formação do pedagogo. Por isso, para Franco (2017) tornou-se temerário atribuir à pedagogia todas as obrigações de formação superior inicial dos egressos, em diversos campos de ofício, sem estabelecer orientações curriculares que assegurem tal formação. Isso implica redefinições do caráter generalista que a Licenciatura em Pedagogia, inequivocamente, vem alcançando, com a complexidade do conhecimento pedagógico, das práticas sociais e da educação.

Assim, de acordo com Libâneo (2012), dentro do campo da educação persiste uma definição reduzida de pedagogia, restringida a um curso, não a um campo científico. Para além dessas posições, persiste um grupo mais restrito de investigadores que sustenta a especificidade epistemológica e profissional da pedagogia. É justamente essa especificidade epistemológica que constitui o foco desta pesquisa.

Diante do exposto, a relevância deste estudo está justamente na proposição de uma pesquisa de interface entre epistemologia e pedagogia, tomando esta última

como ciência da educação – que realiza, entre outras coisas, a tarefa teórico-prática de uma ciência de unidade epistemológica. Nesse sentido, a Formação Docente em Pedagogia será investigada considerando os pressupostos epistemológicos subjacentes que circulam nesta interface de conhecimentos, às vezes difuso e polissêmico, dos currículos dos cursos de graduação.

Nesse contexto, tem-se como expectativa que este estudo possa:

1. problematizar a concepção de docência das DCNs Pedagogia 2006 e sua relação com os currículos dos Cursos de Pedagogia;
2. explicitar em que medida as DCNs Pedagogia 2006 foram, de fato, desenvolvidas e consolidadas;
3. identificar e analisar questões específicas dos Cursos de Pedagogia, derivadas da cultura institucional, e que se reproduzem na escola e nas políticas de educação;
4. descrever e analisar as narrativas dos egressos sobre experiência docente e, a partir daí, levantar possíveis categorias analítico-explicativas;
5. possibilitar a emergência de novas categorias epistêmico-pedagógicas para análise do fenômeno educativo e da formação docente.

Assim, as expectativas acima delineadas, decorrem de duas teses. A primeira consiste na afirmação de que a dinâmica das mudanças social e econômica refletem no campo pedagógico, descolada, muitas vezes, de um exame crítico de seus pressupostos epistêmicos, resultando na implementação e reprodução de modelos. A segunda, por sua vez, afirma que a experiência docente, embora, quase sempre compreendida como algo despojado de sustentáculo teórico-conceitual, nada mais é do que a expressão estratificada de pressupostos epistemológicos que se manifestam na ação.

### **Metodologia da pesquisa**

Trata-se de pesquisa qualitativa que pretende utilizar os seguintes instrumentos: 1) análise documental, tendo em vista a geração de dados de documentos como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº 1, 5/2006) e o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia da UNEB, Campus XII, Guanambi; 2) questionário, tendo em vista a geração de informações para determinar o perfil sociodemográfico

dos sujeitos (Apêndice B); e 3) entrevista, visando a geração de dados sobre a concepção de experiência docente dos egressos (Apêndice C).

A constituição do campo empírico na pesquisa qualitativa é fundamental para a investigação, pois os seus objetos não se encontram naturalmente dados. A pesquisa empírica “valoriza a elaboração das ideias sensoriais complexas a partir da observação, da descrição e da catalogação dos fenômenos; a percepção da relação entre os fatos; a sua análise e, por último, a busca do estabelecimento de ideias que podem ser generalizadas” (MEKSENAS, 2011, p. 35). A pesquisa qualitativa não tem como preocupação central o tratamento estatístico dos dados, pois tem sempre a possibilidade de usar várias maneiras de obter seus dados considerando as triangulações necessárias. Normalmente, esse tipo de pesquisa constitui “um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de interpretação dos dados que se inicia na fase exploratória e acompanha toda a investigação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 170).

Além disso, a generalização é apenas uma possibilidade, o que lhe confere uma diferença específica em relação à pesquisa empírica orientada em bases positivistas. No campo educacional, o empírico se volta para sujeitos, instituições, contextos, sentidos e os diferentes modos de conceber o real focalizando as percepções, a elaboração de ideias e conceitos para interpretar o fenômeno do conhecimento. Não se trata de descrição da natureza física e da regularidade dos objetos, como o faz a moderna ciência da natureza. O campo empírico nesta pesquisa é constituído de documentos, instituições e sujeitos.

Na pesquisa educacional, as crenças, as opiniões, o saber, o senso comum, as visões de mundo, as percepções, a sensibilidade e a produção material da vida vão dando o ritmo da cotidianidade. Esse campo é fonte inesgotável de temas e problemas para a investigação científica desafiando a razão a desenvolver metodologias apropriadas à explicação do fenômeno de conhecimento. Trata-se de um mundo pré-científico. Um mundo onde a vida pulsa com ou sem método, onde o conhecimento é vivência. Porém, a compreensão dos modos como essa vivência se apresenta à consciência dos sujeitos, individual e coletivo, exige uma ciência rigorosa, metódica e intencional que possa ir além dos pressupostos da experiência empírica. Uma ciência que possa colocar em questão o conhecimento e investigar seus problemas de origem, essência, possibilidade, necessidade, utilidade, crítica e finalidade. Para isso, o método é essencial.

Porém, não se trata de qualquer concepção de método padronizada na tradição cientificista, mas de uma concepção de método como “parte de um corpo teórico integrado que envolve as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem no trabalho sobre o seu objeto” (CARDOSO, 1971, p. 3). Significa que todo método tem uma filiação teórica de onde derivam seus procedimentos, instrumentos de coleta de dados e a justificação de sua validade para a pesquisa científica.

### **Questões problematizadoras**

Em todas as etapas de realização da pesquisa, as questões problematizadoras cumpriram uma função metodológica contribuindo para manter o caráter interrogativo da investigação. Elas permitiram a identificação de contradições, incoerências lógicas, conflitos teórico-cognitivos, divergências, convergências e coexistência epistemológicas possíveis, nos campos empírico e teórico da pesquisa. O questionamento proporcionou o avanço a uma dimensão mais analítica e menos descritiva do objeto investigado, trazendo à tona elementos que podem ser submetidos a um exame crítico-reflexivo. Destacam-se as questões abaixo:

1. Que pressupostos fundamentam o conhecimento sobre formação em Pedagogia na UNEB?
2. Qual a posição epistêmico-pedagógica da experiência docente no campo das disputas epistemológicas tradicionalmente consolidadas?
3. Em que medida o Curso de Graduação em Pedagogia consegue concretizar na formação de seus egressos o conhecimento produzido na ciência da educação?
4. Que epistemologias consolidaram seus pressupostos no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) dos Cursos de Graduação em Pedagogia?
5. De que modo os PPCs dos Cursos de Pedagogia se relacionam com as DCNs de 2006?
6. Que pressupostos, ou a ausência deles, têm reduzido a finalidade da educação a simples treinamento e qualificação para o mercado de trabalho?

## O problema da pesquisa

A retomada de pesquisas sobre a epistemologia da pedagogia se faz necessária após mais de uma década de homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs 2006), posto que já se dispõe de uma expressiva quantidade de egressos formados a partir dos seus princípios, em pleno exercício de sua atividade profissional no campo de atuação de pedagogos(as). Ademais, dispõe-se também de amplos estudos sobre formação docente, pós-DCNs Pedagogia 2006, que apontam para essa necessidade de novas investigações sobre a questão epistemológica da ciência da educação.

Nesse sentido, fez necessário perguntar: que pressupostos epistemológicos fundamentam a formação em Pedagogia na UNEB? E qual a posição epistêmico-pedagógica da experiência docente no campo das disputas epistemológicas tradicionalmente consolidadas? Se é possível uma epistemologia da experiência docente, que pressupostos sustentariam a sua estrutura?

Pretendeu-se, dentro desse recorte temporal, analisar esse documento não apenas na implementação dos Cursos de Pedagogia, pelos redimensionamentos dos seus projetos pedagógico curriculares, mas também as concepções de educação, escola, ensino, sujeito, aprendizagem, gestão, docência e formação humana assumidas pelos egressos formados a partir de seus pressupostos.

As mudanças socioeducativas de uma sociedade são oriundas de ideias e posições no interior da realidade social, tomadas quase sempre por aqueles que projetam suas intencionalidades a partir de pressupostos, em parte, pouco evidenciados à compreensão da população em geral. Isso, naturalmente, tem ressonâncias nos campos do conhecimento, do currículo e da formação docente, posto que a educação é o principal meio de disseminação das intencionalidades de uma cultura.

Por outro lado, as transformações gnosiológicas e epistemológicas também não são neutras e comportam, seja em âmbito geral, no caso da gnosiologia, uma reflexão sobre a origem, a natureza, os limites e as possibilidades do conhecimento, procurando examinar o alcance de seus condicionantes subjetivos na formação da consciência humana. E, no caso da epistemologia, comportam reflexões centradas mais detidamente na especificidade do conhecimento das ciências particulares, procurando determinar a validade e o alcance de suas leis, doutrinas, teorias,

métodos, práticas e o significado de suas proposições para o avanço do conhecimento e a pertinência dos seus paradigmas.

O caráter legalista da Formação Docente em Pedagogia tem se sobreposto à experiência como uma de suas bases, talvez a mais importante pela sua condição de campo originário para desencadear processos formativos mais coerentes com as demandas da educação. Os modelos de racionalidade que disputam um lugar no campo da formação docente, apesar de suas discordâncias, produzem entendimentos que ampliam a compreensão dos cursos de formação, deixando as marcas de suas proposições com abertura de novos dualismos, dicotomias, oposições e hierarquias dos conhecimentos e saberes pedagógicos. É o caso das racionalidades, em linhas gerais, amparadas em epistemologias tradicionais modernas e contemporâneas como o pragmatismo (James, Dewey), o criticismo (Kant), a fenomenologia (Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Gadamer), o positivismo (Comte, Círculo de Viena), as teorias críticas (Habermas, Adorno, Marcuse, Horkheimer), etc.

O modo como determinadas teorias entram no currículo, como fundamentação do conhecimento pedagógico, pouco tem reconhecido as exigências demandas pela natureza do próprio objeto. A luta por afirmação de campos particulares de conhecimento tem, cada vez mais, sucumbido a epistemologia dos currículos de formação em Pedagogia a uma função auxiliar, sobressaindo, assim, uma prática destituída de qualquer teleologia. Isto é, não se tem clareza sobre o sentido e o fim últimos a que se destina a formação docente, quando essa se orienta por um paradigma cuja racionalidade não é evidenciada em seus pressupostos.

A formação docente parece basear-se apenas numa sequência de juízos normativos categorizados no currículo. Esses juízos têm pressupostos e proposições que expressam sentidos que precisam ser examinados em sua intencionalidade posto que uma ação educativa, ignorante de seus pressupostos é tão ingênua quanto aquelas que reduzem os atos de pensar, sentir e agir a simples conexões causais. Ou seja, pelo princípio de que tudo pode ser explicado por uma relação de causa e efeito, ou ainda por procedimentos lógico-dedutivos como o faz a racionalidade técnica.

Constitui-se um problema o “ocultamento” dos paradigmas epistemológicos que orientam a formação docente no PPC dos Cursos de Pedagogia da UNEB e, também, nas DCNs para este curso. Parece haver um contrassenso generalizado em torno dos “acordos epistemológicos” necessários à solidez da formação teórica e interdisciplinar requerida pela formação do pedagogo. As epistemologias aparecem

como premissas não declaradas, isto é, como pressupostos diluídos em palavras, termos e concepções superficialmente definidas sob o pretexto da pluralidade de ideias e concepções, mas indeterminada em sua sistematicidade.

Isso constitui um obstáculo à estruturação do PPC dos cursos e, ao mesmo tempo, à compreensão da natureza dos objetos pedagógicos, pois não se tem clareza da sua cientificidade e do alcance de suas reflexões sobre a própria prática. Pretende-se evidenciar tais pressupostos apontando, no campo da epistemologia, a sua significação para o campo pedagógico.

A docência não pode se assemelhar a uma máquina de produção de resultados; ela tem necessidades internas de realizações que a técnica não pode alcançar. Por isso, a formação docente implica vínculos com uma ciência da subjetividade que concebe “o mundo da ciência como uma configuração com base no experienciar e pensar pré-científicos e na validade de suas respectivas realizações” (HUSSERL, 2012, p. 55). A instrumentalização da docência baseia-se no mito do alcance absoluto da técnica a todos os setores da existência humana.

Porém, a docência, em si mesma, tem a sua técnica própria. Ela tem procedimentos, atitudes, fazeres e prerrogativas especiais que a distingue de todas as outras. Ela também está, assim como é próprio de toda técnica pura/moderna, ligada a várias ciências, porém não identificada pelo seu caráter intersubjetivo, com o tecnicismo centrado na passividade do objeto.

A técnica é produto da cultura e da criação humanas. Seu limite está na fixidez de sua operacionalidade. Enquanto construto elaborado para finalidades especiais, a técnica não reconhece qualquer alteridade no exercício de sua função. Por isso, a inteligibilidade docente, em sua essência, nada tem que ver com a inteligência artificial, processamento de informações etc., embora, no exercício da docência, pode-se ensinar o conteúdo programático “inteligência artificial”, ciência cognitiva, processamentos de dados etc.

Isso é apenas conhecimento objetivo sendo transmitido logicamente; não significa, no entanto, que o docente precisa ser formado nos ditames da inteligência artificial para educar a inteligibilidade natural do humano. Admitir algo assim seria um contrassenso declarado, caso não se tenha a devida clareza em que medida a formação docente deve estar alinhada com as utopias tecnocêntricas. A autorreflexão epistemológica que a docência exige escapa ao horizonte da técnica, pois trata-se de uma ação movida por constituição de sentidos. É sempre uma consciência intencional

agindo sobre os objetos do mundo, sobre os diferentes modos de conhecer o real. A docência pressupõe um sujeito que age, um ego que reflete, pois tudo começa com a pessoa.

A centralidade da formação docente é a pessoa humana. A docência, como atividade relacional e intersubjetiva não lida com realidades simplesmente corpóreas, ela vai além de um mundo meramente físico, relativo à labuta para a garantia da existência material da humanidade. Por isso a atividade docente é transcendente no sentido de que lida com a estrutura subjetiva que define o humano em um nível superior, isto é, a sua capacidade de imaginar, fantasiar, memoriar, perceber e refletir. Tudo isso é essencial à criatividade.

A experiência docente tem sido relegada a uma posição subordinada na discursividade pedagógica exercida pelas tendências institucionais das políticas de formação docente, cujo pressuposto é a sua adequação aos *a priori* paradigmáticos da tecnocracia, da política ideologicamente camuflada num discurso coerente na forma, mas esvaziado das condições objetivas de sua realização. Ou seja, a docência prescritiva das Diretrizes e, conseqüentemente, dos PPCs não consegue superar o problema estrutural que poderia ser resolvido tecnicamente. A técnica é mais necessária para resolver os problemas das condições objetivas da docência para que a sua efetivação possa se dá sem esses obstáculos.

Conhecer os pressupostos epistemológicos da formação docente é uma emergência cuja relevância está na abertura de possibilidades de interpretação dos currículos de formação docente, de modo que o professor possa exercer a docência sem abdicar de sua posição de “intérprete do currículo e de sua prática”. Mas como fazer isso sem a devida compreensão dos pressupostos contra os quais precisam contrapor resistência ou ainda em favor dos quais a ação pedagógica deve ser pensada e desenvolvida?

Sem essa compreensão, o professor que está na ponta do sistema, atuando e fazendo valer as proposições, as ideologias, as intencionalidades e as normatizações oficiais não teria a inteligibilidade crítica suficiente para o combate epistemológico. Cada nova diretriz proposta para o campo da formação docente traça novas possibilidades de concepções de docência, educação, currículo e ideal de formação sempre amparados em grandes tradições filosóficas. Porém, o desvelamento das visões de mundo “ocultadas” e operadas subliminarmente nas entrelinhas da formação requer um exame mais amplo, que possa identificar os pressupostos não

apenas nos documentos, mas também na ação educativa, a fim de avaliar o alcance efetivo-prático de suas proposições.

O ocultamento dos pressupostos epistemológicos dos currículos de Formação Docente em Pedagogia pode ser verificado pelo “ecletismo teórico”, culminando num campo aberto, não por necessidade, mas por indefinição da natureza do próprio objeto – Formação Docente em Pedagogia. Isto é, não se tem clareza de como articular os nexos da sua dimensão teórica, metodológica, prática e experiencial. Nessa perspectiva, a relevância de se evidenciarem os pressupostos epistemológicos da formação em Pedagogia na UNEB soma-se à lacuna existente na área, pela carência de pesquisa sobre a epistemologia dos Cursos de Pedagogia ofertados pela referida universidade.

### **Contexto e sujeitos da pesquisa**

O contexto da pesquisa é a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII. Esse *campus* está localizado na cidade de Guanambi, sudoeste da Bahia. A UNEB é uma das quatro universidades estaduais da Bahia. Ela possui 26 *campi* instalados em diferentes territórios de identidade do Estado, incluído a capital, Salvador. É uma autarquia atrelada à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). A UNEB oferta Cursos de Pedagogia em 13 dos seus 26 *campi*. Considerando essa ampla oferta, é relevante pesquisar que formação em Pedagogia tem sido construída, pelo menos no plano curricular. Com a promulgação das DCNs Pedagogia de 2006, os cursos foram redimensionados, perdurando até o momento, quando se completa mais de uma década operando segundo os pressupostos das Diretrizes de 2006. Os sujeitos da pesquisa são egressos do Curso de Pedagogia da UNEB, que concluíram sua formação inicial no período pós-DCNs de 2006 e que atuam na docência da Educação Básica.

### **Análise documental**

Na análise documental foram utilizados como fonte de pesquisa as DCNs Pedagogia 2006 e o PPC do Curso de Pedagogia, de 2010. Foi selecionada uma amostra entre três projetos curriculares em operação nos Cursos de Pedagogia, ofertados pela UNEB nas cidades de Barreiras/Campus IX, Guanambi/Campus XII e

Bom Jesus da Lapa/Campus XVII. Todos esses cursos foram redimensionados após a promulgação das DCNs Pedagogia de 2006.

A amostra selecionada para análise foi o PPC do Campus XII. Considerou-se o fato de que esse projeto, assim como todos os outros dos Cursos de Pedagogia da UNEB, preserva a mesma estrutura epistemológica, a saber, um Núcleo de Formação Básica – referente aos saberes essenciais à formação do pedagogo – e um Núcleo de Formação Complementar e Diversificada – referente aos saberes complementares para a formação. Além disso, a amostra mantém o mesmo ideal de formação docente dos demais PPCs, objetivado na concepção, na formação pretendida e no perfil do Curso de Pedagogia. Considerou também, na escolha da amostra, a lotação do pesquisador que exerce a função de professor no Curso de Pedagogia do Campus XII da UNEB.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 169), “a análise de documentos pode ser a única fonte de dados [...] ou pode ser combinada com outras técnicas de coleta, o que ocorre com mais frequência”. Nesta pesquisa foram utilizadas algumas técnicas associadas para fins de geração de dados. O uso desses documentos na pesquisa tem por finalidade servir à identificação e análise dos pressupostos epistemológicos subjacentes à Formação Docente em Pedagogia.

O fato de as DCNs Pedagogia de 2006 definir princípios, condições de ensino, aprendizagem e procedimentos a serem aplicados à formação inicial para exercício da docência implicou diretamente em adequações na estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, induzindo/determinando, por força da norma, que todas as instituições de ensino superior do país ajustassem os seus cursos de graduação nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

A análise permitiu conhecer de que modo os documentos aqui mencionados dialogam entre si considerando a posição normativa das diretrizes. Permitiu ainda conhecer os pressupostos dos dois documentos, suas categorias e seus princípios, tendo em vista a evidenciação de possíveis epistemologias subjacentes. Dentre as vantagens do uso de documentos na pesquisa em educação, pode-se destacar que, de fato, “constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações do pesquisador, além de ser uma fonte não reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36), ou ainda quando os dados coletados apenas com o sujeito são insuficientes como fonte de informação.

A escolha dos documentos resultou da natureza do objeto de pesquisa, o que, sem dúvida, proporcionou melhores resultados, confirmando que “as fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo [além das dificuldades próprias na obtenção] de dados diretamente das pessoas” (GIL, 2012, p.147).

Dentro do recorte temporal adotado para esta investigação, a partir do ano de 2006, as DCNs Pedagogia 2006 e os PPC foram considerados os documentos oficiais mais importantes para a Formação Docente em Pedagogia. Nesse sentido, pode-se afirmar que as diretrizes têm efeito normativo sobre os projetos pedagógicos, e estes, por sua vez, têm efeito acadêmico sobre a formação dos egressos; porém, ambos estão implicados.

A análise documental proporcionou a oportunidade de cumprir, entre outros, o propósito “de fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36). Portanto, os documentos têm em sua estrutura uma racionalidade lógico-conceitual implícita, de onde é possível extrair consequências epistemológicas, que são projetadas por seus elaboradores que podem influenciar não apenas a formação técnico-profissional, mas também a formação humana dos egressos.

### **Questionário estruturado**

O questionário foi aplicado para 30 egressos, extraídos de um total de 40 sujeitos, tendo em vista a coleta de informações para determinação de perfil (Apêndice B). Considerando que “a aplicação de um questionário padronizado a um grande número de pessoas permite obter uma visão geral do tema em questão” (MEKSENAS, 2011, p. 135), foi definido um roteiro que incluiu os seguintes dados: identificação pessoal, identificação profissional e competência para atuar na docência e na gestão de processos educativos, enquanto egresso do Curso de Graduação em Pedagogia, formados no currículo pós-DCNs Pedagogia 2006. A etapa posterior consistiu na análise da frequência com que ocorrem as opções de respostas. Para isso, foram tematizadas em gráficos e tabelas as opções, os juízos qualitativos, a amostragem e o percentual gerado pelos dados. O questionário serviu de referência para a seleção da amostra de sujeitos para a entrevista. Contribuíram com a pesquisa, respondendo o questionário, professores egressos do Curso de Pedagogia da UNEB, formados no

período pós-Diretrizes 2006 que atuam na Educação Básica nos municípios de Guanambi, Barreiras e Bom Jesus da Lapa, localizados no Estado da Bahia.

## **Entrevista**

Os sujeitos participantes da entrevista foram selecionados após a aplicação e análise do questionário padrão. Optou-se por realizar quatro entrevistas, e a primeira serviu de pré-teste. Após ajustes no instrumento, as outras três foram selecionadas para transcrição, considerando o critério de pertinência aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas mediante gravação sonora, sendo que um dos sujeitos preferiu redigir uma produção textual, contemplando os pontos do roteiro da entrevista (Apêndice B). Torna-se relevante destacar que, após leitura e transcrição, a etapa posterior, em andamento, consistiu na análise dos dados. Para isso, seguindo a lógica das questões propostas como roteiro das entrevistas, foram estruturadas as categorias gerais, a saber: Epistemologia, Formação em Pedagogia e Experiência Docente, a fim de agrupar as temáticas e analisá-las.

## **Procedimentos de análise dos dados**

No processo de exame dos dados, foi adotado o aporte metodológico da análise de conteúdo com todos os outros procedimentos de geração de dados, correspondentes. Segundo Bardin (2016, p. 52), “a análise documental trabalha com documentos e a análise de conteúdo com mensagens”, sendo que a primeira faz-se, principalmente, por classificação-indexação, ao passo que a segunda tem na análise categórico-temática uma de suas técnicas”. A mensagem contida nos documentos e no discurso dos sujeitos foi considerada o foco da análise de conteúdo. Por meio dela, pretendeu-se evidenciar com a máxima pertinência os aspectos qualitativos do objeto de pesquisa.

Torna-se relevante destacar que o sentido não vem à tona nos dados. A explicitação e a sistematização do conteúdo implícito nos documentos oficiais que tratam da formação em Pedagogia exigem, portanto, uma interpretação capaz de mostrar que “o sujeito desempenha um papel de ativar a teoria, de criar o objeto na experiência e que esta mesma experiência não é algo que aconteça e que seja observado de fora, mas sim é algo produzido sob certas condições” (CARDOSO,

1971, p. 6). Ou seja, existem condições imanentes de produção da docência que somente podem ser explicitadas por uma rigorosa investigação no interior da própria experiência.

Coerente com essa perspectiva, é por meio da validação do conteúdo da experiência do sujeito da ação docente que se torna possível o conhecimento e a identificação dos seus pressupostos. Do contrário, o ponto de partida da ação carregará sobre si o estigma de um saber que bastaria um olhar externo sobre o seu perfil e seria possível conhecer o campo epistêmico.

Nesse sentido, a análise de conteúdo, pelo seu caráter de “hermenêutica controlada, enquanto uma tentativa de interpretação, oscila entre dois polos, a saber, o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade” (BARDIN, 2016, p. 15). Esse vínculo com a hermenêutica, ainda que apenas como uma referência de origem, revela que, diante da mensagem, seja ela escrita ou não, a “reação interpretativa” do pesquisador se mantém como necessária para que se possa produzir outras linguagens sobre o objeto cognoscitivo.

O fato comum é que existe um discurso diversificado nos documentos oficiais sobre a formação em Pedagogia e, em maior intensidade, na experiência docente. Por isso, embora “a atitude interpretativa na análise de conteúdo seja sustentada por processos técnicos de validação, por detrás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2016, p. 20). O método de análise de conteúdo continua sendo uma referência, tendo em vista evidenciar as unidades de significação das teorias subjacentes à formação em Pedagogia, embora já suas limitações começar a surgir com o aprofundamento da investigação teórica.

Torna-se relevante destacar que essa pesquisa seguiu os princípios e orientações da Resolução nº 466/2012 do Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG). Desse modo, os participantes receberam todas as orientações necessárias quanto aos riscos relacionados ao método de coleta de dados e às providências adotadas para que não sofressem nenhum dano. Para firmar os compromissos éticos da pesquisa, após os devidos esclarecimentos, os participantes assinaram duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A).

## **Apresentação dos capítulos**

A tese está organizada em quatro capítulos. O Capítulo 1 apresenta uma análise sobre a epistemologia do curso de Pedagogia no Brasil, considerando o debate em torno do processo de constituição da pedagogia como ciência da educação, refletindo, principalmente, sobre alguns dos obstáculos impostos pelos cânones científicos no delineamento do estatuto de cientificidade da Pedagogia e, ao mesmo tempo, suscita a possibilidade da epistemologia da pedagogia como disciplina curricular e ramo da ciência pedagógica. O Capítulo 2 examina as tendências do Curso de Pedagogia após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, situando a questão da cientificidade da pedagogia e a emergência de sua retomada frente ao praticismo e ao pluralismo de concepções teórico-metodológica no campo pedagógico; procura-se, ainda, compreender o efeito epistêmico da racionalidade neoliberal e da tese da docência como base do Curso de Pedagogia. O Capítulo 3 apresenta o perfil das professoras egressas do Curso de Pedagogia da UNEB; os resultados obtidos por meio do questionário; a análise das entrevistas e a avaliação do Curso de Pedagogia pela ótica das egressas pós-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs 2006); e as tendências que, majoritariamente, representaram o alcance qualitativo do referido curso. O Capítulo 4 analisa o PPC do Curso de Pedagogia da UNEB; as epistemologias que fundamentam a formação docente; e as tendências subjacentes às concepções e estrutura do curso.

## 1 EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Este capítulo analisa a epistemologia do Curso de Pedagogia no Brasil, considerando o debate em torno do processo de constituição da pedagogia como ciência da educação. Problematiza algumas questões epistemológica da educação no diálogo com o pragmatismo no contexto do pensamento moderno. Discute os obstáculos imposto pelos cânones científicos no delineamento do estatuto de cientificidade da pedagogia. Problematiza o conhecimento pedagógico e o contexto de sua produção, sua função formativa, suas anomalias, crises e revoluções paradigmáticas. Suscita a possibilidade da epistemologia da pedagogia como disciplina curricular e ramo da ciência pedagógica. Reflete sobre a racionalidade pedagógica, seus princípios de cientificidade e sua relação divergente com a tradição positivista. Discute a construção do sentido do saber pedagógico e da pedagogia como campo científico.

### 1.1 Problemas epistemológicos na ciência da educação: diálogo com o pensamento de Anísio Teixeira<sup>1</sup> (1900-1971)

Sem retroceder muito no tempo, em face do processo de reconstrução da educação brasileira, que sabidamente, assim como Anísio Teixeira (1900-1971), tem outros precursores, nesta seção, pelo critério de simples corte epistemológico, adotaremos como um dos marcos da reconstrução das bases do sistema educacional brasileiro o pensamento de Anísio Teixeira. Para tanto, toma-se como referência da pesquisa bibliográfica,<sup>2</sup> as seguintes obras: *A educação e a crise brasileira* (1956),

---

<sup>1</sup> Para fazer epistemologia, muitas vezes, é preciso mudar a forma como se lê a tradição. Algumas vezes, é recomendável não perguntar apenas pela influência que um pensador exerceu sobre o outro; como se apenas o princípio de autoridade validasse o conhecimento de uma época. O que seria esse tipo de comportamento se não o cultivo da velha forma escolástica de pensar? Cumpre, para não ser tão escolástico, perguntar o que pensaram os influenciados a partir de suas influências, decisão que poderá, talvez, gerar a renovação do princípio de autoridade prolongando-se progressivamente por outra perspectiva. Trata-se, portanto, do modo como pretendemos, neste trabalho, ler Anísio Teixeira: não exclusivamente são pelas lentes costumeiras que ocultam o seu pensamento nas sendas do pragmatismo, mas procurando compreender como ele concebeu o conhecimento, a educação, a escola e os desdobramentos da ciência experimental do seu tempo (século XX), no embate intelectual com os valores teocrático-religiosos, tendo em vista a transformação da sociedade na emergência da civilização científica do mundo moderno.

<sup>2</sup> As três obras adotadas como referência básica para esta investigação são títulos que integram a Coleção Anísio Teixeira publicados pela Editora UFRJ, agora relançados. Todavia, segundos os editores (2005), a edição dos livros não obedeceu à ordem cronológica da publicação original, sendo,

*Educação não é privilégio* (1957) e *Educação e mundo moderno* (1969), todas com data de publicação a partir da segunda metade do século XX.

Destaca-se, nesse período do século XX, marcado pela industrialização oriunda do pós-Guerra, uma epistemologia da educação brasileira refutando costumes, cultura, tradições e modos de vida representados na escola tradicional da época. Pensando a educação para a formação comum do homem, Anísio Teixeira defende o desenvolvimento da escola brasileira à luz dos conceitos e das forças que nela atuaram, isto é, à luz do esclarecimento dos poderes e das questões epistemológicas, axiológicas e ontológicas que, tradicionalmente, constituíram os ideais, as práticas, o conhecimento, os valores e o perfil do ser social forjado pela instituição escolar.

Pretendemos analisar algumas implicações do pensamento moderno nas incursões pragmáticas de Anísio Teixeira, em termos da educação nova e da escola progressiva, considerando alguns dos pressupostos a partir dos quais a educação, a escola, a cultura e o conhecimento conquistaram a posição de força propulsora do desenvolvimento das sociedades. Cumpre, entretanto, distinguir, introdutoriamente, modernidade enquanto forma histórico-filosófica de pensamento e pragmatismo enquanto filosofia. Consideram-se, então, os dois conceitos:

em um sentido geral, a modernidade se opõe ao classicismo, ao apego aos valores tradicionais, identificando-se com o racionalismo, especialmente quanto ao espírito crítico, e com as ideias de progresso e renovação, pregando a libertação do indivíduo do obscurantismo e da ignorância através da difusão da ciência e da cultura em geral. Ao passo que o pragmatismo, em suas diferentes versões, defende o empirismo no campo da teoria do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral. O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do seus princípios e pressupostos. A teoria pragmática da verdade mantém que o critério de verdade deve ser encontrado nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu sucesso. A validade de uma ideia está na concretização dos resultados que se propõe obter (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 190, 223).

Que implicações – para a educação, para a escola, para o conhecimento e para formação humana – poderiam ser atribuídas a essa articulação entre modernidade e

---

portanto, definida pela relevância que ganham alguns temas sempre que questões a eles relacionadas são colocadas na pauta das atuais discussões sobre a educação no Brasil.

pragmatismo no pensamento educacional de Anísio Teixeira? Em sua crítica ao tradicionalismo do século XX, Anísio Teixeira (2005, p. 87) conclui que “a escola chamada tradicional, com a sua organização, conteúdo e métodos, somente teria eficiência para o tipo de alunos a que sempre servira, isto é, aqueles muito capazes e que se destinassem a uma vida de estudos literários ou científicos”. Pode-se deduzir dessa percepção de Anísio uma leitura pragmática cuja preocupação é, em princípio, com a eficiência de um tipo de escola afigurada na sua exclusiva serventia de classe, a escola tradicional.

A questão de fundo consiste em saber: qual é o papel formativo, social e transformador de uma escola dedicada à reprodução do servilismo classicista? Considerando as características de uma sociedade democrática, por exemplo, não se esperaria de uma escola assim concebida outra coisa senão a preponderância de uma conduta aristocrática, excludente e, como consequência, o cultivo da meritocracia em condições desfavoráveis de equidade social.

O diagnóstico de Anísio acerca das condições de possibilidade de eficiência da escola tradicional gira em torno da ênfase naquilo que a escola pode oferecer ao aluno – com a estrutura que ela dispõe em termos de organização, conteúdo e método. Tal diagnóstico, focado na estrutura e no funcionamento, permite a conclusão de que “nenhuma nação pode pretender formar todos os seus cidadãos para intelectuais e, como nenhuma escola também seria capaz disso, a escola comum, intelectualista e livresca, se fez uma instituição mais ou menos inútil para a maioria dos seus alunos” (TEIXEIRA, 2005, p. 87). Mais uma vez, as pretensões da escola tradicional são problematizadas sob a perspectiva do pragmatismo, colocando em questão a sua utilidade e, além disso, possíveis aspirações democráticas, ainda que limitada à microfísica do espaço escolar.

Mas que tipo de escola poderia romper com o intelectualismo das escolas tradicionais e com o seu calculado servilismo de classe? O que haveria de diferente numa perspectiva de escola eficiente e útil? A tendência a uma ética utilitarista parece se manifestar no delineamento dessa nova concepção de escola, ainda que justificada por uma hipótese assentada na esteira do contexto histórico. Todavia, percebe-se o argumento da eficiência e da utilidade validando um pragmatismo posicionado entre tradição e modernidade. Por outro lado, abre-se um horizonte para a consideração de que “a escola, sendo um dos processos de transmissão da cultura, ajuda e promove a unidade cultural, na medida em que retrata essa cultura com fidelidade e dinamismo”

(TEIXEIRA, 2005, p. 83). Ou seja, a eficiência da escola consistia basicamente em: transmitir a cultura, promover a sua unidade e assegurar com fidedignidade a reprodução de suas características de forma dinâmica.

Uma vez postulada tal escola nos termos do pragmatismo, fica evidenciada a sua limitação em face da complexidade do fenômeno educativo. Nesse sentido, resolvida a sua operatividade no âmbito da cultura, ainda assim que garantias se poderiam obter em relação aos aspectos propriamente pedagógicos (teoria, método, ensino, currículo, didática, aprendizagem, conteúdo, política educacional, etc.) que, de fato, caracterizariam a especificidade da escola, posto que outras instituições, não somente a escola, transmitem também a cultura com os meios que lhes são peculiares?

A saída de Anísio Teixeira se dá por uma guinada do pragmatismo às categorias modernas, como: emancipação, instituições, ciência, transformação, escolarização, entre outras, implicitamente constituídas, além da categoria intencionalidade, esta central na fenomenologia. Observa-se, portanto, que Anísio adota uma posição moderna frente à concepção de escola, de educação, de cultura, de sociedade, ao passo que, do ponto de vista das finalidades da escola, adota uma atitude pragmática centrada nos pressupostos de eficiência e utilidade. Porém, transcende essa questão, ao argumentar que

a nova escola que aqui estamos considerando, é a consequência de uma sociedade emancipada do mero costume, ou da rotina das tradições, governada por instituições deliberadamente estabelecidas por leis e movida por um mecanismo de conhecimentos extremamente complexos e dinâmicos, isto é, de natureza experimental ou científica [considerando que] nesta sociedade de transformação permanente [...] cresce a necessidade de se ampliar a educação intencional, que é a educação escolar, até se tornar a fonte dominante de toda a educação do homem (TEIXEIRA, 2005, p. 118-119).

A educação escolar, como forma dominante da educação formal, é hoje uma realidade oficialmente determinada. Ela chega ao século XXI com legislações específicas e amparo constitucional muito bem fundamentado. Ainda assim, luta para manter a confiança na sua capacidade de emancipação e transformação permanente da sociedade.

Nestes tempos, em que a ortodoxia conservadora nos costumes e liberal na economia entra em conflito com a ala crítico-progressista da sociedade brasileira, a

intencionalidade da educação é confrontada. Sua proposta de um protagonismo consciente pela via do conhecimento para todos parece não refletir os interesses das alianças neoconservadoras – representadas por setores do Estado, do mercado, da Igreja e da família –, que, juntas, se opõem às lutas de caráter identitário, encampadas por movimentos sociais e minorias.

Nesse contexto, a educação escolar se encontra diante da posição refratária daqueles que adotam o obscurantismo como forma de bloquear o progresso intelectual, material, cultural e cognitivo do povo. Assim, o saber, que poderia conectar as massas em torno de conquistas democráticas e emancipatórias, se vê acusado por doutrinas que penetram na sociedade com o intuito de produzir crenças e convicções contrárias à ciência e a toda e qualquer forma de racionalidade que tenha como finalidade o esclarecimento.

Uma das consequências de tal obscurantismo pode ser observada na fragilização do grau de consciência coletiva se considerarmos que “a educação, entendida em sua forma mais especializada de educação escolar, é o meio de tornar as culturas conscientes, [dando-lhes] coesão e integração, [sendo também], um dos instrumentos da diversificação cultural” (TEIXEIRA, 2005, p. 66-67).

No conjunto da obra de Anísio Teixeira, a educação escolar tende mais ao sentido de mediação no espaço e no tempo histórico, sendo uma das partes da unidade que compõe o todo que é a cultura diversificada. Para Anísio Teixeira (2005, p. 68), “a diversificação age contra os sinais de decrepitude e estagnação, relativizando os próprios tecidos culturais em processo de mortificação provocada pela uniformidade e imutabilidade”.

A razão de ser da diversificação proposta por Anísio Teixeira parece uma tentativa de consolidar o que, na realidade, já se apresentava como algo, em si mesmo, *diverso*, a cultura brasileira. Essa antropologia da diversificação ganha força nesse período nas reflexões de Anísio, notadamente, como parte de sua percepção sobre os desdobramentos da modernidade que se configurava em solo brasileiro. No bojo de tal percepção, estão contidas as críticas ao tradicionalismo, sobretudo aquele de fundo religioso, que outrora impactara fortemente os rumos da educação e de todo o sistema social.

Nesse sentido, a renovação educacional, seja qual fosse as suas pretensões, não passaria sem obstáculos. Assim, se para Anísio Teixeira, do ponto de vista moderno, a imutabilidade é a condição de possibilidade da decadência da cultura; por

outro lado, do ponto de vista pragmático, a diversificação é a condição de possibilidade de se obter, concretamente, um novo começo, a aurora da renovação. Ou seja, o pragmatismo aparece como uma filosofia da eficácia capaz de realizar concretamente as consequências extraídas do programa moderno em termos das ideias de progresso e renovação.

Porém, para que o progresso e a renovação, no âmbito da educação, não resultassem, tão somente, numa atualização dos velhos acordos, auspiciados nos prognósticos da hegemonia dominante sobre a escola, Anísio Teixeira parece precaver-se proclamando uma espécie de *vir a ser* para escola com a categoria conscientização. Nesse sentido, ele argumenta que,

dadas a extensão e a desigualdade de ritmo das mudanças que sofre a nossa sociedade, a escola deverá ser flexível e adaptável, a fim de poder tomar conhecimento de todos os aspectos dessas mudanças e de obter o maior grau possível de consciência – condição primária para a integração e coesão sociais (TEIXEIRA, 2005, p. 83).

Porém, a questão que se impõe não se trata de negar a mudança e padecer na estagnação social, mas sim de tomar consciência crítica do significado de tais mudanças e passar à condição de voz ativa, assumindo o protagonismo de forma consciente. Nesse sentido, a escola flexível, adaptável e consciente, contida nas aspirações de Anísio Teixeira, consiste, com essas características, numa escola possível para a coesão social do Brasil e sua integração, frente às transformações postas pela modernidade.

Cumprir perguntar: a partir de que pressupostos poder-se-ia constituir uma escola com capacidade de percepção das mudanças necessárias e com a máxima consciência possível de seus efeitos? Em que medida o processo civilizatório, principalmente de crianças e jovens, passou pelo crivo da escola? Argumenta-se, portanto, que

o sentido da renovação educacional, nos fins do século XIX, culminou no fato de que as escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum de todos os cidadãos e a formação dos quadros de trabalhadores especializados e de especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna (TEIXEIRA, 2005, p. 87).

O modelo de renovação mencionado por Anísio Teixeira perdura com grande aceitação no século XXI. Basta observar as reformas e as proposições constantes dos

documentos oficiais, das políticas de educação, da formação de professores etc. que veremos a pujança de certa diretividade da formação para fins quase exclusivamente pragmático-utilitaristas. Acrescenta-se ao modelo das reformas o sentido performático-mercadológico, agraciado, muitas vezes, por setores do Estado brasileiro.

Refletindo no contexto do século XX, Anísio Teixeira afirma o seu desejo de que a escola atue no sentido de promover a unidade nacional. Para ele, “se unidade nacional é o resultado do jogo de formas diversas dentro de um espírito comum, então a escola terá de se fazer a defensora dessa diversificação como condição mesma de manutenção da unidade nacional” (TEIXEIRA, 2005, p. 73). O tema da unidade na diversidade vem se apresentando como um pressuposto fundamental na cultura de nossa educação escolar, ficando, cada vez mais evidente o seu *status* de um princípio axiológico, epistêmico e pedagógico para a ciência da educação.

Pode-se afirmar que as reformas propostas para a educação sempre repercutem, consciente ou não, em alterações na prática educativa. Para isso, se propõem mudanças na formação docente, na concepção de educação, de currículo, na teoria pedagógica etc. Às vezes se busca alterar a prática educativa a partir de evidências científicas transplantadas de outras realidades, visando uma aplicação por simples analogia de resultados alheios (*rankings*). Porém, deve-se considerar que “a prática educativa exige que o educador leve em conta um vasto e [diversificado] grupo de variáveis que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado” (TEIXEIRA, 2006, p. 83).

A crítica a uma atitude meramente procedimental e desarticulada do campo de pesquisa expõe, muitas vezes, as limitações daquelas teorias educacionais amparadas em dados não originários do campo científico próprio. Isto é, de suas fontes primárias de natureza: empírica, documental, bibliográfica, teórico-conceitual, metodológica, subjetiva, pré-científica e históricas que compõem a *práxis* específica da educação e da pedagogia. Assim, em seu sentido mais geral,

a ciência não oferece senão um dado básico e jamais uma regra final de operação. Esta há que ser descoberta no complexo da situação da prática educativa em que se encontram professor e aluno, levando-se em conta todos os conhecimentos científicos existentes, mas agindo-se autonomamente à luz dos resultados educativos propriamente ditos, isto é, a formação, o progresso, o desenvolvimento humano do indivíduo em questão, ou seja, o aluno (TEIXEIRA, 2006, p. 76).

Significa que determinado conhecimento não é portador de generalidade e aplicação a todos os campos do saber pelo fato de ser científico. Todo conhecimento científico, em si mesmo, tem o seu alcance e extensão delimitados. Obedece especialmente à natureza de seu objeto, métodos e campo de aplicação. Assim, para cada situação há o conhecimento científico adequado, desde que pesquisas sejam realizadas com esse intuito. Por essa razão, no campo da educação, não poderia ser diferente. A complexidade dos problemas do campo da educação fez surgir especializações diversas visando atuações no campo profissional e científico que, outrora, não tinha alcançado o status de área de conhecimento. O dado básico que a ciência normal oferece significa sempre uma possibilidade de evolução, avanço e aprofundamento do saber. Porém, sem aprimoramento epistemológico constante o dado básico não alcança a configuração de um objeto científico.

### ***1.1.1 Anísio Teixeira e a questão do pragmatismo no pensamento moderno***

Embora Anísio Teixeira seja muito associado ao pragmatismo, vale destacar o relevante papel que seu pensamento teve na interpretação da modernidade, enquanto forma histórica e paradigmática para assegurar, em parte, a legitimidade de suas propostas de renovação da escola, no Brasil, principalmente na segunda metade do século XX. Ainda que o pragmatismo tenha despontado naquele período como uma filosofia de amplo alcance, não se pode esquecer que esse mesmo pragmatismo encontrou assento nos pressupostos do pensamento moderno.

Assim, a renovação da escola, ao postular o seu progresso a partir da crença na ciência, na razão emancipadora e na crítica dos valores cultivados pela cultura tradicional, supomos, tem raízes na modernidade e, em menor grau, numa perspectiva de subsunção da própria modernidade nas lentes de uma explicação pragmática. Não por acaso, são amplas, na obra de Anísio Teixeira, as evidências do seu apreço pela modernidade, notadamente, em dois dos aspectos fundamentais: o progresso da ciência e o caráter revisionista frente à tradição, sendo, portanto, enfático, ao afirmar:

nunca poderíamos ensaiar o nosso modo atual de vida [século XX] sem as transformações tecnológicas que a ciência moderna nos trouxe. E nunca teríamos chegado a tal ciência sem a revisão da “fórmula” grega do conhecimento. Essa revisão se operou com a

ênfase dada à observação e o impacto desta observação, renovada, melhorada e ampliada, sobre os conceitos do mundo especulativo helênico e medieval (TEIXEIRA, 2006, p. 54).

A relação entre modernidade, tradição e ciência experimental esteve implicada nas reflexões de Anísio Teixeira sobre a educação. Sua posição a favor do pensamento moderno vai se configurando não apenas no âmbito da ciência experimental, marcada pela centralidade da observação metódica, mas também no que diz respeito aos valores, à visão de mundo e às finalidades da educação. Esta, por sua vez, apesar de implicada no cenário de efervescência da moderna ciência experimental, não se apresentava à percepção de Anísio Teixeira, como possuidora de autonomia científica. Ele justificava que

a educação não é uma ciência autônoma, pois não existe um conhecimento autônomo de educação, mas autônoma é ela própria, como autônoma são as artes e, sobretudo, as belas-artes, uma delas podendo ser, ousado dizer e mesmo pretender, a educação (TEIXEIRA, 2006, p. 84).

Nesse sentido, a educação, na segunda metade do século XX, se apresentava, para Anísio Teixeira, como uma arte autônoma. Significa que, enquanto arte, a educação já dispunha da capacidade de, em face do fenômeno educativo, decidir, propor e julgar, a partir de regras próprias. Significa, ainda, decorrente de sua autonomia, dispor da capacidade de considerar a autenticidade de sua tradição, linguagens e experiências concretas já consolidadas, partilhando, portanto, em diversos lugares o seu sentido moderno de sistema de instrução pública e de formação humana por meio da escolarização.

A afirmação de que não existe um conhecimento autônomo de educação, conforme argumentou Anísio Teixeira, implicaria reconhecer que a educação, assim como todas as outras ciências modernas, não dispunha de mecanismos que possa lhe conferir um sistema independente de produção de conhecimentos. Se tal meta fosse totalmente alcançada, possivelmente, não faria sentido postular um estatuto interdisciplinar como consenso para as ciências em geral. No mínimo, todas as ciências empírico-modernas dependeriam de conexões lógicas para fazer funcionar os seus respectivos sistemas experimentais. Assim, sendo ciência ou sendo arte, vale considerar o destaque dado por Anísio Teixeira ao considerar que a educação é, em si mesma, autônoma, conferindo-lhe a autonomia como um atributo particular e

inerente à sua condição de objeto de uma ciência ou de uma arte. Assim, se não há um conhecimento autônomo de educação, ao menos, de um ponto de vista epistemológico, há um sistema de conhecimento baseado na *diferença específica*. Algo que, no campo da ciência da educação, pode-se dizer que vem se consolidando com o avanço da pesquisa educacional e a conseqüente produção do conhecimento pedagógico.

A questão da especificidade do conhecimento é fundamental para a afirmação da autonomia científica e profissional de uma área ou campo de conhecimento. Isso vale tanto para a sua legislação quanto para os processos de teorização e exercício profissional. Nesse sentido, aquelas práticas mais afeitas ao fazer centrado no princípio da autoridade cronológica (do tempo de serviço), do autodidatismo sistematicamente indisciplinado e espontâneo, amparado puramente da disciplina da legislação, perde primazia quando o conhecimento estatuído segundo pressupostos epistemológicos e científicos adequados se apresentam na análise.

Por exemplo, uma pesquisa sobre a brincadeira pode determinar o que mudou no modo como as crianças interagem com os objetos, em função do avanço dos brinquedos tecnológicos no universo infantil; pode demonstrar se tais brinquedos são adequados ou não para o seu desenvolvimento; pode indicar o perfil de formação docente para atuar profissionalmente com bebês e crianças. Contudo, cumpriria à lei assegurar que a brincadeira é um direito das crianças. Porém, poderia fazê-lo, agora, com fundamento em estudos científicos, não simplesmente baseado no hábito, no costume, nas práticas culturais ou na tradição. Ou seja,

as leis da educação podem dispor sobre objetivos da educação, suas normas gerais, seus níveis e ramos, seu custeio, mas cumpre-lhes deixar [...] para o campo da autonomia profissional, tudo que disser respeito ao que se deve ensinar, aos modos, meios, métodos e práticas educacionais (TEIXEIRA, 2005, p. 81).

A questão sobre o alcance da legislação educacional e, ao mesmo tempo, sobre os limites da autonomia profissional não finalizou no século XX, com Anísio Teixeira. Hoje, apesar de a questão da autonomia profissional ter ficado mais clara no campo educacional, pelo fato de que a qualificação se tornou um critério indispensável, não se pode dizer que a relação entre legislação, políticas educacionais, ciência pedagógica e prática educativa se encontra devidamente delimitada. Muitas vezes, os pressupostos epistemológicos de um setor avançam

demasiadamente sobre as especificidades de outros, produzindo contrassensos, quase sempre, evitáveis. É o caso, por exemplo, de tentativas de conciliar políticas educacionais baseadas na análise economicista com o funcionamento de escolas cuja realidade se situa num contexto que reclama por inclusão garantia de direitos, equidade e justiça social.

No conjunto das preocupações de Anísio Teixeira acerca da renovação da escola, incluía também o problema da autonomia. Em suas projeções, no contexto da segunda metade do século XX, ele argumentava que “a consciência profissional de professores e educadores é que [deveria] determinar os currículos, a seriação, a organização, os métodos e as práticas didáticas” (TEIXEIRA, 2005, p. 82). A consciência profissional nada mais era do que “a força de persuasão da opinião esclarecida e especializada dos grupos profissionais, devidamente organizados” (TEIXEIRA, 2005, p. 82). Os grupos profissionais especializados permitiriam, com maior clareza, viabilizar o entendimento do que poderia, em matéria de educação, ser regulado por lei, como norma compulsória de toda a comunidade ou, simplesmente, pela atuação dos próprios grupos profissionais organizados.

A posição de Anísio Teixeira frente a essa questão do alcance da lei e a autonomia profissional, no campo da educação, parecem advir de sua compreensão de que “o saber humano está sujeito à disciplinação de critérios teóricos e práticos [...]” (TEIXEIRA, 2005, p. 82). Isso porque, naquele contexto em que se predominava o positivismo lógico como modelo único de cientificidade, aos conhecimentos que não se enquadrasse no padrão metódico da ciência experimental era reservado o status de arte, jamais de ciência. Era o caso dos conhecimentos sobre educação.

## **1.2 Epistemologia da pedagogia: diálogo com a produção científica da área**

Esta seção tem por objetivo dialogar com a produção da ciência pedagógica, no Brasil, a partir da consideração dos principais autores que abordam a questão da pedagogia como ciência da educação, no século XXI. Nesse sentido, procura-se examinar sua problemática, o seu sistema de conceitos e suas relações com a tendência epistemológica contemporânea.

A pedagogia, ciência da educação, não poderá eximir-se de encarar a realidade a partir de um tratamento complexo, posto que toda realidade é, em si mesma, complexa, sendo ou não objeto de investigação científica. Nesse sentido, da parte da

ciência pedagógica, qualquer simplificação do fenômeno educativo resultaria numa compreensão limitada do seu objeto primordial: a educação. O trabalho com realidades complexas é próprio da pedagogia; por isso, de acordo com Libâneo (2010, p. 149), “faz-se necessário que invista na explicitação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação e na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos”. Observa-se, nesse argumento, um destaque para o caráter científico da pedagogia, ficando evidente que a exigência de cientificidade resulta de uma demanda do próprio objeto, a educação.

Convergingo em favor de uma pedagogia como ciência da educação, Franco (2011, p. 126) argumenta que “o fazer educacional há que ser científico, investigativo, não tendo medo do novo, mas dando espaço de expressão, de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente [...]”. Observa-se, portanto, um cuidado contra possíveis formas de dogmatismo de que pode ser acometido o fazer educacional; fato que, possivelmente, induziu a sinalizar concessões ao imprevisível como uma característica de flexibilidade do fazer científico no campo educacional.

A ciência pedagógica, assim como a maioria das ciências, excetuando as ciências formais não empíricas, como a lógica e as matemáticas, encontra-se num permanente processo de consolidação de sua identidade. Significa uma incessante busca pela solidez de suas proposições, pela perene estabilidade de seus fundamentos e pelo refinamento de seu sistema teórico-conceitual, a fim de gerar a mais elevada confiabilidade. Nesse sentido, a ciência pedagógica é uma ciência em desenvolvimento.

De acordo com Libâneo (2010, p. 152), “o desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa na sua multidimensionalidade seria o pressuposto para a reconfiguração da identidade profissional dos professores”. Nesse sentido, há uma evidente indicação de que, no campo da ciência pedagógica, a identidade profissional está diretamente vinculada a uma formação científica; fato que não encontraria base suficiente numa pedagogia centrada na docência como fundamento.

Por outro lado, vale ressaltar que o pressuposto da reflexão teórica sobre a problemática educativa tem implicações e consequências positivas para a atividade docente, posto que, segundo Franco (2012, p. 15), “é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de

produzir conhecimentos na sociedade”. Do ponto de vista de uma pedagogia crítico-emancipatória, por exemplo, espera-se que a mediação reflexiva faça parte do agir pedagógico como um procedimento essencial de sua configuração.

Porém, a competência ou a capacidade, para exercer esse tipo de mediação, não se dá em qualquer formação em Pedagogia. Implica uma formação docente a partir de uma conformação teórico-epistemológica específica, requerendo, portanto, certo nível de reflexividade. O tema da reflexividade, tomando como pressuposto a perspectiva de uma visão crítica da realidade, pressupõe

considerar os determinantes políticos e socioculturais, não apenas no sentido *externo* de que as decisões são tomadas nas escolas e nas salas de aula são decisões “políticas”, mas também no sentido *interno* de que as próprias práticas de ensino, de gestão, de convivência, são políticas. Nesse sentido, para além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns (LIBÂNEO, 2012, p. 90).

Pode-se deduzir desses argumentos a tese de que, do ponto de vista de uma perspectiva crítica da realidade, as decisões que envolvem o âmbito da escola sejam elas de natureza política, social ou cultural precisam superar a endogenia que, de forma unilateral, reforça ora o primado da interioridade, ora o primado da exterioridade num processo de quase mútua exclusão epistêmica. Prevalece, nesse sentido, a tendência que Libâneo (2012) denominou de “reflexividade cognitiva” sobre as possíveis formas de comunitarismo epistêmico que pudesse suplantar, no campo da ciência pedagógica, as formas antidialéticas de algumas decisões políticas no âmbito da escola e de suas problemáticas.

O pressuposto da abordagem de Libâneo (2012) parece ser a reflexividade comunitária prevalecendo sobre a reflexividade cognitiva, sem, obviamente, negar o valor da cognição; porém, lançando a questão a outro patamar que consistiria em formar o entendimento a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns. Para esse fim, exige-se, considerando o raciocínio de Libâneo, o compartilhamento de uma reflexibilidade comunitária.

O núcleo das reflexões de Libâneo, nesse particular, sugere uma virada paradigmática no debate sobre a questão epistemológica da pedagogia, na medida em que propõe uma reflexão comunitária ampla, tendo a diferença como pressuposto

e uma axiologia comum como finalidade a ser alcançada. A virada na epistemologia da pedagogia, tal como aqui indicada, sugere o empenho da definição de novas finalidades, assentadas numa teoria dos valores que possa debater a centralidade da formação docente dentro de uma ordem de generalidade, diferença, semelhança, igualdade – em torno de valores universalizáveis e comunais – no campo da educação.

### **1.2.1 A questão do estatuto de cientificidade da pedagogia**

Pimenta (2001), em suas conclusões preliminares sobre a cientificidade da pedagogia, afirma a importância, necessidade e possibilidade de se construir uma ciência da educação com estatuto próprio (a pedagogia), cujo ponto de partida fosse a análise crítica do estágio atual (século XXI) de indefinição/imprecisão/insuficiência das ciências da educação em face do fenômeno educativo. Afirma ainda que “a ciência da educação tem com as demais ciências uma íntima colaboração, diálogo e intercâmbio, para o que há necessidade de revisão epistemológica” (PIMENTA, 2011, p. 57).

O debate sobre a questão epistemológica da pedagogia implica examinar o estágio atual de suas dificuldades. Algumas delas se tornaram clássicas no debate sobre o tema da pedagogia como ciência da educação. Destacam-se, por exemplo, aquelas dificuldades utilizadas como argumentos dos críticos das pretensões científicas da pedagogia. Eles afirmavam que

a educação é uma prática, situando-se mais no campo da arte e da intuição do que no da especulação científica; os fenômenos educativos são singulares, o que impede extrair deles leis científicas generalizáveis; ocupa-se de finalidades e valores, não passíveis de análise científica; a educação é objeto de várias ciências, não cabendo à pedagogia exclusividade no trato das questões educativas (LIBÂNEO, 2010, p. 108).

Toda atividade científica conta com o auxílio da arte, da intuição, da especulação, de singularidades, finalidades e valores. Do contrário, não seria uma atividade realizada por seres humanos. Sabe-se que, mesmo as ciências formais, como a lógica e a matemática, contêm esses atributos. Ainda que não sejam tais atributos que as definem totalmente como ciência; sem eles, tampouco se poderia

cogitar a possibilidade de uma ciência, qualquer que fosse. Assim, as objeções que seriam obstáculos à cientificidade da pedagogia contam também como suas aliadas na refutação dos seus opositores, posto que as outras ciências não estão isentas de atitudes intuitivas, especulativas, valorativas, finalísticas e práticas.

Pimenta (2001 p. 41) argumenta que “os avanços na pesquisa educacional passam pela questão epistemológica. No entanto, diante das dificuldades de que a questão epistemológica se reveste, não raro se advoga que a discussão de seu estatuto de cientificidade é diletantismo”. Porém, poder-se-ia objetar: as ciências que abordam o fenômeno educativo, sem partir do mesmo fenômeno como problema de investigação, não estariam redundando, da mesma forma, em flagrante diletantismo, caracterizado, principalmente, por uma certa inautenticidade frente às realidades observáveis imanentes ao campo da educação?

O fato de as problemáticas das outras ciências que se ocupam do objeto educação serem examinadas, tomando como ponto de partida de suas análises a *diferença específica* que a constitui, não incorreria numa postura marcadamente opinativa e *doxográfica*, pelo fato de ignorar os problemas tipicamente pedagógicos derivados dos contextos, dos sujeitos e das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação da educação escolar? Será que o sistema de conceitos e o senso de realidade dos pesquisadores dessas ciências encontrariam as condições adequadas de linguagem e comunicação de seus resultados?

A pretensão de uma ciência em atuar sobre outros campos e objetos sem considerar os limites decorrentes de sua *diferença específica* a coloca no não lugar entre a *doxa* e a *episteme*. Seus juízos tendem a ser inadequados, imprecisos e ilegítimos, pois não há coerência epistêmica com os problemas do campo de investigação. Há aí uma carência de justificação epistemológica. É o caso, por exemplo, da análise economicista se referindo ao conhecimento pedagógico, aos processos de ensino-aprendizagem, à formação humana, à formação docente, etc. Nesse sentido, entre as formas clássicas de diletantismo, podem-se destacar aquelas que procuram

articular de maneira orgânica conhecimentos de várias áreas para os problemas educacionais que apontam necessidades de novas investigações, e se apropriar de maneira desconexa e somativa, de resultados de outras áreas sem clareza do problema educacional que se tem, sem conhecer as suas raízes (PIMENTA, 2001, p. 41).

A crítica de Pimenta (2001) consiste em afirmar que, à medida que se constroem conhecimentos, criam-se também as possibilidades, os instrumentos, as técnicas para neles interferir, transformando os seus princípios, suas regularidades e novas formas de se relacionar e de existir. Ou seja, o sentido da instrumentalidade no campo da educação deriva da construção do conhecimento que tornou possível e justificável o instrumento. Não se trata de uma aplicação sem referência na práxis específica que gerou a teoria correspondente. Isso explica, em grande medida, o fracasso das técnicas de intervenção aplicadas em contextos cujos problemas não serviram de referência para a elaboração da própria técnica. Não funciona ao modo de um manual de instruções de equipamentos produzidos sob a mesma especificação de série.

É próprio de um campo teórico-epistemológico contar com um conjunto de conhecimentos articulados em função das finalidades a que se propõem em termos científico, acadêmico e profissional. Nesse sentido, considerando a ciência pedagógica, cumpre retomar a investigação e o debate sobre o seu estatuto de cientificidade visando manter a sua atualidade e renovação. Tal debate, segundo Mazzotti (2001, p. 13), “raramente considerava a possibilidade de se estabelecer uma ciência autônoma que examinaria as práticas educativas, pois considerava a pedagogia um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia”. Ora, mas qual ciência não nascera nessa condição? Poder-se-ia objetar como uma forma de refutação desta crítica.

A preocupação com a questão científica no campo pedagógico não deixa de ser uma empreitada na tentativa de revigorar os estudos sistemáticos no âmbito da ciência da educação. Trata-se, também, de um tema historicamente configurado na própria incursão de outros campos de conhecimento, mas que determinaram o modelo de cientificidade e os critérios de enquadramento do estatuto da pedagogia. Dentre esses campos, destacaram-se a psicologia, a sociologia e a biologia. Nesse sentido,

já nos anos 20, com o movimento da Educação Nova, os estudos pedagógicos sistemáticos começaram a perder espaço, a partir de um reducionismo psicológico. A pedagogia vai adquirindo a conotação de operacionalização metodológica do ensino, a partir do que se propõe a formação dos técnicos de educação e a formação de professores, consolidando o privilegiamento das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões filosófica, epistemológica e científica (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 25-26).

A história do Curso de Pedagogia, no Brasil, mostra que houve pouco avanço “em questões mais de fundo, como a problemática epistemológica da pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica” (LIBÂNEO, 2010, p. 43). O conhecimento científico não se desenvolve sem o concurso da razão e da experiência. Essas duas dimensões, como fontes originárias, estão presentes na construção do conhecimento da ciência moderna. Sem a consideração dessas duas dimensões, a racionalidade pedagógica não teria as condições de concretizar a produção do conhecimento pedagógico. As sínteses daí decorrentes produzem o saber sistematizado. Tal saber tem implicação na escola, na formação do professor e na escolarização, pois, “não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar – raciocínio, análise, julgamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 89).

Segundo Tesser (1995), a epistemologia pedagógica consiste em ensinar a pensar criticamente, indo além das interpretações literárias e dos modos fragmentados do raciocínio, propiciando a capacidade e a competência de problematizar dialeticamente a teoria e a prática educacional. Consiste ainda, de acordo com o autor, em permitir a busca de elementos de diferentes áreas do conhecimento, bem como engajar-se em novos tipos de questionamentos e de formulação de problemas apropriados para a transformação da realidade educacional. E, por último, consiste em conceber a educação numa perspectiva integradora de criação e recriação do conhecimento comumente partilhado, considerando, portanto, que a educação é um processo aberto e permanente cuja essência é a ação de questionar e problematizar a existência humana.

A análise epistemológica da pedagogia possibilita a compreensão do fenômeno educativo para além do âmbito escolar. Por isso, tal análise pode ser transcendente, imanente, transcendental, dialética, fenomenológica, historicista, científica, etc., desde que não deixe de colocar a questão das finalidades da educação, do papel da escola, do conhecimento científico e do saber escolar. Além disso, que não deixe de reconhecer que “os fins e os ideais embutidos nos projetos pedagógicos possibilitam situá-los historicamente, identificando a serviço de que e de quem se colocam o embate acerca da formação do cidadão” (PIMENTA, 2001, p. 49).

De acordo com Libâneo (2012), a escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento e da formação da razão crítica. Ele acrescenta que uma cultura

propicia autonomia, autodeterminação e condição de luta pela emancipação; e conclui que, se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo.

Nesse sentido, a questão do estatuto de cientificidade da pedagogia está diretamente vinculada ao tipo de formação docente que se pretende oferecer. Notadamente, aquelas perspectivas mais afeitas a uma compreensão de pedagogia como preparação para a transposição de conteúdos disciplinares em nada se afetariam com questões epistemológicas mais densas. O que importa para esses setores mais pragmáticos e praticistas é a aquisição de competências e habilidades a serem consolidadas no exercício da profissão. Trata-se do professor como profissional competente e hábil na sua tarefa básica: exercer a docência como profissão. Porém, há que se considerar que,

à medida que os Cursos de Pedagogia se afastam de um referencial amplo e crítico sobre a Didática, abre-se espaços para que propostas desintelectualizantes e instrumentalizantes do trabalho docente se consolidem, limitando a formação de professores como intelectuais críticos e profissionais do desenvolvimento humano à preparação para a transposição técnica de conteúdos disciplinares. Soluções desta natureza configuram respostas neotecnicistas alinhadas às exigências do modo de produção capitalista, deslocando o sentido social da escola como espaço de construção da democratização do saber e formação cidadã para o sentido da escola como, tão somente, espaço de aquisição de competências necessárias à vida produtiva e ao disciplinamento social (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 17).

Os autores citados são contundentes na crítica à perspectiva de escola como espaço de formação destinado unicamente para a vida produtiva. Opõe-se, portanto, o professor como intelectual e o professor como operador da docência. O primeiro com um perfil formativo crítico, amplo e epistemologicamente referenciado numa concepção humanista, social e democrática de onde derivariam as práticas pedagógica, as técnicas de ensino e o exercício profissional da docência como uma modalidade da didática, considerando o conhecimento como o meio mais eficaz e transformador do desenvolvimento das capacidades humanas. O segundo, com um perfil formativo mais *instructo-docente* com o objetivo de direcionar o sujeito para um determinado lugar a partir de noções previamente adquiridas para o ajuste social, considera a escola como um espaço acrítico, adaptável e submisso à doutrina hegemônica vigente.

Tal perfil tende a rejeitar o pressuposto de que “o trabalho do professor ocorre num marco institucional [...], inserido em contextos políticos e socioculturais que implica a pergunta pelas condições prévias e meios para que um professor se torne crítico-reflexivo de sua atividade (LIBÂNEO, 2012, p. 90). Assim, se uma concepção de formação docente é refratária à ideia de consciência crítica, de formação pela pesquisa, de escola cidadã, do protagonismo do conhecimento como instrumento de inclusão e transformação social, de luta política, de afirmação da diversidade, da luta por equidade, etc., então, não se pode esperar que o debate sobre a questão epistemológica da pedagogia possa fazer algum sentido, senão o de mero diletantismo.

Do mesmo modo, se a crítica ao mito da neutralidade científica; à aliança muitas vezes promíscua entre ciência e mercado; ao instrumentalismo da racionalidade economicista aplicada à educação; aos processos de ideologização da ciência e da técnica como inacessíveis aos pobres, etc., incomoda parte dos setores que controlam as políticas de educação e de acesso ao conhecimento, então, mais uma vez, a análise epistemológica perderia sentido em proceder com a denúncia das crises que afetam o conhecimento na ciência e na sua relação com o poder.

Tesser (1995) adverte que a epistemologia, ao exercer o seu papel de reflexão crítica sobre a ciência, não se trata de negar a especificidade científica e, menos ainda, a sua dimensão social no desenvolvimento do progresso, mas sim de mostrar que ela não constitui um mundo à parte, neutro e desinteressado. Trata-se, ainda, acrescenta o autor, de mostrar que todo conhecimento é portador de interesses, e que a racionalidade científica moderna tornou-se instrumental, dado que a ciência e a técnica são hoje instrumentos ideológicos de poder. Porém, apesar dessas contradições, sabe-se que a ciência não se define apenas pelos seus vícios. E que os erros que mancham a sua história são decorrentes de posturas e decisões pouco virtuosas da moral humana.

### ***1.2.2 A epistemologia da pedagogia como disciplina científica***

Antes mesmo de cogitar a possibilidade de uma epistemologia da pedagogia, cumpre pergunta em que sentido a epistemologia seria útil, necessária e benéfica à pedagogia como ciência da educação. Assim, verificou-se que

uma epistemologia é útil se satisfazer as seguintes condições: refere-se à ciência propriamente dita; ocupa-se de problemas filosóficos que se apresentam no curso da investigação científica; propõe soluções com teorias rigorosas e inteligíveis adequadas à realidade da investigação científica; critica programas e resultados errôneos, apontando novos enfoques promissores e preservando a distinção da ciência autêntica em relação à pseudociência; contribui para trazer à tona pressupostos – lógicos, semânticos, gnosiológicos, ontológicos, axiológicos, éticos, estéticos, metodológicos e pedagógicos – de resultados de investigação científica; elucida e sistematiza conceitos filosóficos empregados em diversas ciências; reconstrói teorias científicas de maneira axiomática pondo a descoberto seus pressupostos por meio da discussão sobre a natureza e o valor das ciências (BUNGE, 1980, p. 17 *apud* TESSER, 1995).

A consolidação da pedagogia como ciência da educação tem revigorado, neste início de século XXI, as condições para a instauração da epistemologia da pedagogia como uma disciplina científica de estudos sistemáticos sobre a pedagogia e os pressupostos epistemológicos que fundamentam a sua abordagem teórico-investigativa. Como se sabe, a relação da pedagogia com a formação do pensamento crítico, com as visões de mundo, com as concepções de formação docente, de educação, de sociedade, e com as ideologias compatíveis com emancipação através da educação, entre outras, compõe o arcabouço com o qual ela procura concretizar a sua finalidade última que é a formação humana.

A pedagogia realiza essa empreitada com o concurso de grandes tradições epistemológicas que, vez ou outra, se destacam como aquela forma histórica mais relevante frente à provisoriedade da experiência humana em termos do ato de conhecer. Nesse sentido, espera-se que a pedagogia esteja sempre atenta às revoluções paradigmáticas no campo do conhecimento, examinando em que medida a legitimidades de tais revoluções podem favorecer ou desfavorecer o avanço do conhecimento pedagógico. Espera-se ainda que o aprimoramento científico e metodológico de suas investigações possa contribuir com a consolidação da especificidade da pesquisa pedagógica e, conseqüentemente, a proteção contra os enquadramentos externos, advindos dos modelos da cientificidade que disputam posição decisória na determinação dos estatutos científicos dos diversos campo do conhecimento.

No avanço das pesquisas no campo educacional e pedagógico, principalmente naquelas cujo efeito epistêmico começa a ser observado com maior evidência neste início de século XXI, inequivocamente, podemos localizar o seu gérmen, em termos

de legislação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) que disciplinou muitos costumes no campo educacional e, ao mesmo tempo, abriu outras possibilidades de oportunismo e reinterpretação condicionada para a manutenção dos mais variados ranços<sup>3</sup> outrora reconhecidos como superados (BRASIL, 1996).

O que é uma epistemologia da pedagogia? Qual o seu dever de cientificidade dentro do campo da ciência pedagógica? Qual o seu objeto e o seu método de investigação? A epistemologia da pedagogia é uma teoria hermenêutica do conhecimento pedagógico. Ela pressupõe a existência de uma ciência pedagógica para que possa desenvolver a sua tarefa crítica, analítica e reflexiva sobre conhecimentos, saberes, contextos, sujeitos e objetos da racionalidade pedagógica e seus processos de formação humana e ensino-aprendizagem.

A ciência pedagógica dispõe de ramos de estudo dedicado aos vários aspectos da prática educativa (teoria da educação, política educacional, teoria do ensino (didática), organização escolar, história da Pedagogia). Esse complexo de conhecimentos funda-se no entendimento de que a pedagogia compõe o conjunto das ciências da educação, mas se destaca delas por assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo (LIBÂNEO, 2010, p. 136-137).

Há razões suficientes para a epistemologia da pedagogia postular, entre os ramos de estudos da ciência pedagógica, uma posição no seu complexo disciplinar. A primeira dessas razões é que o avanço da teorização no campo educacional, principalmente através das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação das Faculdades de Educação das universidades, no Brasil e em outros países, vem consolidando, progressivamente, a legitimidade dos estudos científicos da pedagogia, não apenas pela relevância das problemáticas abordadas, mas também pelo compromisso social, científico, intelectual, pedagógico e político com o qual empreende suas investigações sobre o fenômeno educativo.

A segunda razão é que a problemática epistemológica requer estudos científicos sistematizados, se considerarmos que, nenhuma ciência, é um âmbito aberto e ilimitado à exterioridade paradigmática advinda dos mais variados campos

---

<sup>3</sup> Referimo-nos a alguns pontos da LDB que favorecem interpretações mercadológicas e novas entradas para as políticas neoliberais que vêm se consolidando neste início de séculos XXI. Considerar a obra de Pedro Demo (1997), *A nova LDB: ranços e avanços*.

gnosiológicos. Assim, toda ciência precisa demarcar o crivo dos seus procedimentos dialéticos, de modo que fique claro que há fronteiras e acordos epistêmicos em suas interfaces. Por exemplo: teorias de natureza crítico-emancipatórias teriam grande dificuldade de harmonizar uma coexistência com perfis conservadores, com utilitarismo e com tendências neoliberais em matéria de formação humana, assim como em termos das finalidades da educação pública.

A terceira razão é que uma ciência precisa continuar estudando a si mesma, seu arcabouço teórico e as correntes epistemológicas que flertam com o seu campo, seus contextos, seus sujeitos e seus objetos, propondo alguma tipologia; assim como, ao modo de Thomas Kuhn, precisa compreender as causas, as origens e as motivações de suas anomalias, crises e revoluções paradigmáticas.

O desafio de assegurar a unidade e atribuir sentido às contribuições das outras ciências, conforme ressalta Libâneo (2010), investe a pedagogia senão de um poder, ao menos de um destaque que, notadamente, lhe confere uma distinta peculiaridade. A partir de tal entendimento, a ciência pedagógica passa a dispor da prerrogativa de decidir que conhecimentos têm sentido para o seu campo. A tarefa de atribuir sentido implica considerar a provisoriedade do que é expresso nas proposições de conhecimento e no universo lógico-conceitual das diversas ciências, com as quais a pedagogia compartilha a sua experiência interdisciplinar.

Toda e qualquer contribuição de conhecimento encontra-se submetida a uma mútua e recíproca doação de sentido por parte de seus interlocutores, realidade que impõe uma condição de igualdade entre as ciências. No caso da ciência pedagógica, as “sínteses integradoras” (LIBÂNEO, 2010), realizadas em suas pesquisas, além de constituírem formas de assegurar a unidade epistemológica no exame do fenômeno educativo, resultam também em formas de exercer a sua autoridade epistêmica, determinando a legitimidade dos conhecimentos pertinentes ao exame dos seus objetos, sujeitos e contextos.

Segundo Libâneo (2010, p. 137), “os conhecimentos obtidos das outras ciências, à medida que se referem ao fenômeno educativo, convertem-se em conhecimentos pedagógicos”. A conversibilidade dos conhecimentos sociológico, psicológico, antropológico, histórico, filosófico, etc. em conhecimento pedagógico, teoricamente, nada tem que ver com as pretensões dessas ciências, mas sim com as pretensões da pedagogia. Assim, se algum processo de conversibilidade se tornou possível, por exemplo, com o conhecimento sociológico, fora do seu âmbito, estaria

descartada, desde já, alguma forma de sociologismo ou aplicacionismo sociológico, na medida em que a outra ciência, nesse caso, a pedagogia, se incumbiu, a propósito de seus interesses, em converter o sociológico em pedagógico.

Por esse raciocínio, nenhuma ciência tem domínio absoluto sobre os processos de conversibilidade a que estão passíveis os seus conhecimentos, de modo que o caráter interdisciplinar de que todo conhecimento, em si mesmo, é revestido, por princípio, refuta qualquer presunção de exclusividade em matéria de conhecimento. Atento a esses sinais, Libâneo argumenta que

não se trata de requerer à pedagogia exclusividade no tratamento científico da educação; quer-se, no entanto, reter sua peculiaridade em responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação, [pois] a multiplicidade de enfoques e análises que caracteriza o fenômeno educativo não torna desnecessária a pedagogia, antes ressalta seu campo próprio de investigação para clarificar seu objeto, seu sistema de conceitos e sua metodologia de investigação, para daí poder apropriar-se da contribuição específica das demais ciências (LIBÂNEO, 2010, p. 137).

Uma epistemologia da pedagogia começa com a interpretação do fenômeno educativo objetivado pela ciência pedagógica. Sua base é a fenomenologia nas suas formas existencialista, hermenêutica e transcendental, isto é, implica considerar a existência, os modos de interpretação da diversidade do comportamento vital e o julgamento das formas inadequadas de pactos sociais que atentam contra a dignidade humana, a cultura de paz e os direitos humanos. Ela busca o aprimoramento da percepção da realidade cognitiva, procurando explicitar as articulações pressupostas na construção do conhecimento e na intencionalidade de suas ações, quando esse mesmo conhecimento é aplicado no gerenciamento de pessoas, das organizações, da sociedade e da instituição escolar.

Neste sentido, uma epistemologia da pedagogia é sempre precedida do ato de observar, descrever, analisar, interpretar e explicitar o fenômeno do conhecimento pedagógico. Ela busca identificar aqueles pressupostos não declarados, implícitos, subliminares, mas também aqueles que constituem ponto de partida, as premissas de um raciocínio, com possibilidade de desencadear processos e construções racionais legítimas, justificáveis e pertinentes ao campo pedagógico. Suas aspirações contemplam a realização de investigações sobre diferentes segmentos da sociedade relativamente à fundamentação dos processos educativos. Tem como tarefa

identificar intencionalidades, perspectivas e contradições dos poderes que atuam no campo educacional, procurando explicitar possíveis consequências de suas ações na concepção, no planejamento e na realização das atividades educativas.

Seu objeto é o conhecimento pedagógico e o contexto de sua produção; a pesquisa sobre a realidade sociocultural dos alunos; o conhecimento produzido nas experiências escolares e não escolares; o conhecimento em disputa nas propostas curriculares; as teorias pedagógicas; os instrumentos próprios da construção do conhecimento científico-pedagógico; a coexistência dialógica entre diferentes formas de saberes, valores e modos de vida. Seu método é a reflexão crítica que consiste em examinar as questões, os temas e os problemas contidos no conhecimento pedagógico; implica considerar seus limites demarcatório, alcance, possibilidade, coerência, contradições, princípios e pressupostos para exercer análise crítica necessária.

Uma epistemologia da pedagogia tem como tarefa a reflexão crítica sobre a teoria do conhecimento pedagógico. Procura investigar sua origem, sua possibilidade, sua essência e sua relação com a prática; analisar criticamente seus objetos, sujeitos, contextos e as ideologias subjacentes aos processos de formação científica, técnica e cultural desenvolvidos pelos sistemas educacionais; investigar problemas implicados nos processos de construção do conhecimento pedagógico como aqueles resultantes de concepções tecnocráticas, como aplicacionismo, instrumentalismo, praticismo e a padronização das práticas educativas; observar os resultados de doutrinas pedagógicas, reformas e concepções inovadoras emergentes nos sistemas educacionais, procurando avaliar a sua pertinência ao campo da educação; e examinar em que medida princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para os processos de teorização e organização do trabalho docente.

### **1.3 Crise e progresso da racionalidade pedagógica**

A questão da cientificidade da pedagogia, no Brasil, neste início de século XXI, parece suscitar outras abordagens, tendo em vista que a problemática nuclear que agrupava uma série de temas em torno do seu estatuto de cientificidade, da autonomia científica, de sua especificidade no exame do fenômeno educativo, da relação teoria e prática como o problema fundamental da pedagogia, assim como a sua tensa

relação com o positivismo, entre outros, parece ter alcançado o patamar de uma questão epistemológica definitivamente delineada.

Prova disso é o vigoroso acervo de sua produção científica que vem renovando o diálogo com grandes tradições epistêmicas na interface entre modernidade e pós-modernidade. Vale destacar, nessa interface, aproximações com a fenomenologia, com o pragmatismo, com a hermenêutica e com tradições crítico-dialéticas derivadas do marxismo. Tudo isso sem, oportunamente, perder de vista o compromisso com a consolidação da pedagogia como ciência da educação.

No Brasil, autores como – Saviani, Pimenta, Libâneo, Franco, entre outros – reforçam positivamente a identidade da pedagogia como ciência da educação. Tal reforço implica um trabalho epistemológico vigilante, visto que os cânones científicos não cessarão de emitir juízos classificatórios acerca do que tem e do que não tem status de ciência, principalmente se tais juízos possam resultar no empobrecimento da confiabilidade daquelas ciências que têm possibilidades de enfrentamento crítico de poderes hegemônicos, pela geração de valores: cognitivo, social, educativo, pedagógico e econômico com potencial emancipatório.

Em breve diagnóstico, é possível constatar que a produção científica da pedagogia vem demonstrando, em suas publicações, um sistema de conceitos que abrange aspectos gerais e particulares do fenômeno educativo, da formação humana, da escolarização e da formação docente que permitem, em sua atualidade, examinar os diversos afazeres que compõem o ato formativo no âmbito de seu compromisso com o campo científico e profissional, sob a perspectiva dos processos de constituição das condições de ser (ontologia), de conhecer (epistemologia), de valorar (axiologia) e de ação pedagógica (práxis).

Assim, o compromisso com a formação humana, tanto do ponto de vista da evidência empírica quanto dos processos de teorização, se faz verificável no âmbito da práxis educativa, na medida em que a ciência pedagógica tem se colocado com sua especificidade. Nesse sentido, pode-se considerar, que “o termo pedagogia designa um determinado campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 61). Tal consideração traz implicações para o currículo dos Cursos de Pedagogia, na medida em que uma designação dessa natureza encerra uma clara distinção

conceitual entre pedagogia e docência. Ambas, muitas vezes, tratadas como objetos de mesmo valor epistêmico.

A questão epistemológica pode conduzir uma ciência ao alargamento ou ao retraimento de seu campo de conhecimento. Nesse caso, a decisão de orientar a formação profissional por uma escolha centrada na ciência que lhe é correlata, ou por uma das modalidades de sua atividade científica, pode culminar numa espécie de fragilidade e num conseqüente declínio da racionalidade daquele campo. Referimo-nos à relação entre ciência pedagógica e docência pós-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Esta, por sua vez, instituiu uma compreensão de docência<sup>4</sup> cuja extensão conceitual parece muito mais ampla do que, concretamente, a docência poderia designar.

A hipótese de Saviani (2007) é a de que o desenho curricular do Curso de Pedagogia tomando como base a história da escola possibilitaria o resgate da longa trajetória da pedagogia, de modo que essa possa emergir como um corpo consistente de conhecimentos que, na sua avaliação, constituindo-se historicamente, se revelaria capaz de articular num conjunto coerente as várias abordagens sobre educação, tomando como ponto de partida e ponto de chegada a própria prática educativa. Se considerada a história da escola como base para o desenho curricular do Curso de Pedagogia, por esse caminho, na perspectiva de Saviani (2007), os vários elementos que, na atualidade, são tidos como necessários à formação do educador seriam contemplados no seu nascimento, explicitando-se as condições e as razões que conduziram ao entendimento de sua necessidade.

As indicações de Saviani (2007) apontam para uma certa valorização de abordagens historicistas no campo da educação, ainda que pela via do estudo da escola e da trajetória histórica da pedagogia. Tal abordagem poderia encetar a expectativa de que o eixo da organização curricular dado pela história da escola poderia formar pedagogos(as) com elevada consciência da realidade do campo de atuação profissional.

Se há uma exigência de inteligibilidade técnica, há também a exigência de uma adequada fundamentação teórica quando se trata da formação científica e profissional para o exercício da docência; principalmente se tal exercício se reconhece

---

<sup>4</sup> Recomenda-se conferir a compreensão de docência no parágrafo 1º, do artigo 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Neste trabalho será analisada no Capítulo 2.

comprometido com a formação humana. Trata-se de uma questão implicada por diversas frentes de luta política que, no âmbito da educação, pode significar perdas, ganhos, negligências e até mesmo insuficiência dos instrumentos reivindicatórios frente aos poderes hegemônicos. Em breve diagnóstico sobre o tema, Libâneo (2010, p. 43) argumenta que

os movimento e organizações de educadores que vem sustentando o debate sobre os Cursos de Pedagogia e Licenciatura, desde o início da década de 1980, exerceram papel significativo na luta pela valorização do profissional da educação. Entretanto, conseguiram pouco em relação a medidas mais efetivas de cunho legislativo e operacional; no geral, as mudanças ocorridas ficaram restritas tão somente a alterações na grade curricular dos cursos, sem avançar em questões mais de fundo, como a problemática epistemológica da pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica (LIBÂNEO, 2010, p. 43).

Que razões poderiam ter gerado a estagnação da problemática epistemológica da pedagogia? Quais as possíveis consequências para o avanço da ciência pedagógica? Tesser (1995) argumenta que as ciências nascem e evoluem em circunstâncias históricas bem determinadas, devendo produzir, a cada momento de sua história, suas próprias normas de verdade e os critérios de sua existência, tendo, portanto, o controle crítico do progresso do conhecimento produzido em face da provisoriedade do saber humano.

Assim, segundo esse autor, considerando que a ciência deve ser necessariamente histórica, a epistemologia, no fundo, é uma história da ciência. Poder-se-ia questionar se a estagnação da problemática epistemológica da pedagogia não teria culminado, em parte, no prejuízo do seu desenvolvimento como ciência da educação, dado que o seu avanço prosseguiu, não totalmente, mas em certa medida, às margens da história da ciência. Talvez, uma prova disso possa ser verificada na articulação entre a matriz curricular dos Cursos de Pedagogia, suas diretrizes e a concepção epistemológica, às vezes, excessivamente subliminar, oculta e quase camuflada em terminologias que encerram uma semântica difusa e teoricamente imprecisa.

Não se poderia afirmar com certeza as razões que teriam levado as reformas a empreenderem, na maioria da vezes, o foco das mudanças “restrito tão somente a alterações na [matriz] curricular dos cursos”, conforme apontou Libâneo (2010), mas é possível supor que, à revelia da questão epistemológica e científica, nota-se o

protagonismo de uma tendência mais preocupada com o aparelhamento instrumental dos Cursos de Pedagogia com ênfase numa espécie de docência aplicada ou *docência nomológica*, isto é, uma docência baseada mais na normatividade de leis e resoluções e menos na ciência pedagógica.

Do ponto de vista da epistemologia, cumpre colocar a seguinte questão: qual a especificidade de cada objeto: docência, pedagogia, didática frente à problemática do conhecimento sistematizado sobre formação humana e formação docente? A tese de que “uma proposta curricular somente se materializa em prática pedagógica por meio da ação docente” (SFORNI, 2012, p. 470), por exemplo, questiona a noção de docência como base sobre a qual repousaria a formação de professores; dado que, sendo a ação docente um *meio* não poderia alcançar a totalidade explicativa de um campo científico suficiente para funcionar como base da formação em Pedagogia.

Ademais, ainda que o trabalho docente seja fundante enquanto atividade profissional e *meio* articulado com a práxis e com a ciência da educação (pedagogia), a sua posição epistêmica, sem nenhum demérito, aparece no exercício da atividade pedagógica como um modo para se chegar a um fim racionalmente conscientizado e intencional, sendo, portanto, uma técnica imanente da atividade pedagógica posicionada no campo da didática.

Ora, o que significa perguntar pela especificidade de um objeto, campo científico ou profissional, senão a preocupação em manter a vivacidade de sua diferença específica enquanto *presença epistêmica* no trato consciente da realidade onde vão atuar? A própria crise em que se enveredou os Cursos de Pedagogia, em termos da qualidade teórico-intelectual e epistemológica, não seria, em parte, o resultado do *efeito epistêmico* produzido pelas Diretrizes de 2006, substancialmente pela troca de centralidade entre pedagogia (ciência da educação) e docência (modalidade da didática)? Nesse sentido,

como ciência, espera-se que a pedagogia organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e científicá-la *a posteriori*, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica, [considerando que] essa ação requer autonomia do olhar pedagógico, mas carece de todos os saberes explicativos de outras ciências. (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 66).

Pode-se observar, nos argumentos dos autores acima, a expectativa projetada em torno do cumprimento de uma tarefa epistemológica por parte da pedagogia: organizar fundamentos, métodos, ações e cientificar teorias depois da experiência. Tarefa que implica um compromisso epistemológico autêntico, sem o qual a pedagogia encontraria sérias dificuldades na pesquisa sobre a práxis educativa. Ora, se nenhuma outra filosofia preserva as relações dialéticas entre teoria e prática, tal como a filosofia da práxis, então estamos diante de uma clara *opção epistêmica* cuja indicação corrobora a natureza e a especificidade da quase totalidade dos problemas relativos ao conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, considera-se necessário “resgatar à pedagogia não apenas o seu espaço de autonomia, mas principalmente o seu caráter essencial de ciência crítico-reflexiva” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 67), na perspectiva de que, pelo pressuposto da práxis, a transformação social torna-se possível a partir de um apurado senso de realidade concretamente observável. Assim, supõe-se que uma pedagogia referenciada nos termos da filosofia da práxis poderá, em melhor condições epistemológicas, contribuir para realizar a iminente tarefa de “retirar da práxis a teoria implícita”. Em outros termos, os autores estão indicando a *filosofia da práxis* como uma das alternativas promissoras para a ciência da educação (pedagogia), ainda hoje, século XXI, no contexto de um mundo controlado pela mecanicidade cotidiana com seus afazeres programados, automatizados, miméticos e repetíveis.

Cumprir refletir, nesse cenário de mecanicidade, sobre o papel da escola e sobre o efeito do praticismo configurado a partir da referência da imitação de modelos, da intuitividade tecnológica e do utilitarismo. Sforni (2012, p. 469) argumenta que “a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nos diversos conteúdos curriculares [...]”. Socializar o conhecimento, assim como tornar social o seu efeito na vida das pessoas pela sua capacidade emancipatória, requer, além dos meios adequados para esse fim, a posição científico-profissional do professor imbuído do desejo de conhecer para servir, com o seu saber, o bem comum. Entretanto, a aquisição dessa capacidade exige o amparo de uma formação ampla, contínua, não apenas baseada numa pretensa supremacia do puro fazer como suficiência profissional.

Nesse sentido, tem-se a “prática como aplicação de modos de fazer” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 67), aposta daqueles setores

comprometidos com a desarticulação do pensamento dialético em educação. Porém, o aprofundamento da pesquisa pedagógica vem mostrando, cada vez mais, que “as ações cotidianas chamadas práticas se desenvolvem sempre por meio de diálogos entre aquilo que advém dos textos e discursos teóricos e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos” (OLIVEIRA; ALVES, 2012, p. 63). Ademais, se considerados os próprios conteúdos científicos com os quais os professores trabalham no ensino, assim como os processos que lhes permitiram obter a sua formação profissional para o exercício da docência, então, são claras as evidências, já confirmadas, de que teoria e prática no âmbito da educação são processos interdependentes. No entanto, a prática pode ser tomada como objeto teórico, submetida à objetivação, legitimidade e reflexão crítica de seus pressupostos.

Sabe-se que os conteúdos curriculares são, majoritariamente, derivados dos diversos campos do conhecimento formal, reunidos num programa de ensino com a intencionalidade principal de formação humana pela vida da escolarização. Nesse sentido, “a escola constitui-se em instância privilegiada para o desenvolvimento humano, [considerada] a estreita relação entre esse desenvolvimento e a apropriação dos conteúdos disciplinares que compõem o currículo escolar” (SFORNI, 2012, p. 470).

Os conteúdos disciplinares derivados das ciências confirmam o legado iluminista na escola, coroado pela “característica saliente do século XVIII de que a crença na razão substituiu a tradição e a fé em todos os aspectos da sociedade” (ALEXANDER; SELESNICK, 1980, p. 152).<sup>5</sup> Ora, se não substituiu, ao menos percebe-se, no século XXI, que o intenso desenvolvimento das ideias científicas e filosóficas contrapôs ao poder dos dogmas da tradição religiosa, permitindo a coexistência de alguma forma de relativismo. Este último, muito peculiar no âmbito da escola, tornou mais aceitável o debate sobre a tolerância em termos das condições de abertura à diversidade.

Destacando o caráter epistemológico e científico da ciência da educação, afirmam que “à pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos,

---

<sup>5</sup> Esses autores argumentam sobre a crença na razão a partir de um contexto diferente, o da história da psiquiatria. O ambiente cultural marcado pela *Era da razão e da observação* se destacou também pela confiança do homem em suas próprias faculdades intelectuais, incentivada pelos humanistas da Renascença.

com vistas a articular essa complexidade em busca do humano – humanizado e humanizador” (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4). Competência tal que, ordinariamente, faz a pedagogia contrastar com a utopia neoliberal, opondo-se não apenas em termos do próprio humanismo pedagógico, mas também em termos de visão de mundo, finalidade da educação e concepção de sociedade.

A utopia neoliberal consiste “num movimento em direção [...] a um mercado puro e perfeito que se realiza por meio da ação destruidora de todas as medidas políticas, pondo em risco quaisquer estruturas coletivas capazes de resistir à lógica do mercado puro [...]” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 140). Porém, a própria ideia de um mercado puro, como se fosse uma entidade operada sem povo, sabe-se que é falsa. Esse tipo de ideologia, centrada na capacidade de produção do capitalismo, quando transposta ao campo da educação, entra em conflito com a capacidade de produção imaterial da educação, sempre que esta, decididamente, se volta para a formação humana numa perspectiva crítico-emancipatória.

Nesse sentido, quem – entre sujeitos, instituições e visões de mundo – dará a última palavra sobre o tema da formação de professores se consideramos que “as diversas perspectivas [que] disputam temas como o papel da razão no desenvolvimento dos sujeitos, a existência de um conhecimento objetivo a ser transmitido a todos, a possibilidade de emancipação humana por meio da educação formal” (SFORNI, 2012, p. 469), entre outros, parece ter colocado a conquista de poderes, muitas vezes, aleatórios, no lugar da formação humana?

Diga-se aleatório, posto que os setores da sociedade que lidam diretamente com a educação escolar, assim como a ciência que dela se ocupa no âmbito mais específico do interesse público – com foco na escola pública e na formação científica dos seus profissionais –, são, habitualmente, atacados em nome da hegemonia de programas cancelados pelas premissas da pura análise economicista. Assim, acentua-se o vácuo entre educação e sistema capitalista quando uma atitude de compassividade emerge como sentimento social, postulando uma ética da alteridade e da equidade social cuja possibilidade exige um projeto emancipatório de formação humana. Considerando as dificuldades dessa questão, cumpre observar que

todo e qualquer projeto emancipatório [...] – seja ele relacionado às demandas da relação capital-trabalho, às demandas de gênero, de sexualidade, raça ou outras quaisquer – é apenas um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em

determinadas lutas contingenciais e provisórias [...] (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182).

Nesse sentido, toda demanda social tem sempre um caráter particular, ainda que muitas vezes, em outros contextos espaço-temporais, possa ter alcançado o grau de uma universalidade lógico-normativa no campo da política, do estado de direitos e nas práticas sociais. Portanto, o fato de uma demanda particular ter alcançado, mediante luta política, o reconhecimento formal de um direito conquistado não significa, com certeza, a conquista perene e definitiva de aceitabilidade, pois há retrocessos. Por isso, a educação continua tendo um papel essencial na afirmação da perenidade dos direitos humanos e na luta para combater todas as formas de obscurantismo instaurados contra o avanço da formação humana.

Assim, a questão sobre que rumo tomará a cientificidade da pedagogia implica considerar que “não há um projeto emancipatório único ou a ser unificado, [e que] há múltiplas demandas particulares da diferença, em contexto diversos, que disputam a possibilidade de se constituírem como um projeto emancipatório (LOPES; MACEDO, 2011, p. 182). Dito isso, não se trata de qualquer cientificidade, na medida em que, tomando a educação como sua finalidade a formação humana, a ciência pedagógica tende a experimentar possibilidades diversas, considerando o que o fenômeno educativo tem de perene e provisório, de essencial e contingente, de absoluto e relativo, de universal e particular.

### ***1.3.1 A hipótese do declínio da racionalidade pedagógica***

Franco (2012, p. 33) considera que “a racionalidade pedagógica parece estar em declínio nos dias atuais, e sugere que práticas e ideias que ainda fazem sentido sejam ressignificadas a fim de revigorá-la”. O suposto declínio caracteriza-se pela perda de sentido de ideias e práticas no âmbito da ciência da educação.

A racionalidade pedagógica compõe-se de um “acervo de teorias, práticas, pensamentos e ideias sobre as formas de pensar, organizar e constituir a educação em determinada sociedade” (FRANCO, 2012, p. 38). Ela constitui a dimensão lógico-formal da ciência da educação. Como toda e qualquer racionalidade científica, a racionalidade pedagógica está implicada por crises e renovações que tanto pode significar um estado de decadência, como também um novo ânimo, uma revolução

paradigmática, ou ainda uma renovação nos modos de se produzir o pensamento e o saber no interior de determinado campo de conhecimento.

O sentido de uma racionalidade pedagógica pode ser verificado a partir do diálogo com a sua tradição epistemológica, com a sua historiografia e nas proposições expressas na legislação que regula o campo da educação. Embora seja um objeto de complexa determinação, em face das tendências subjetivistas e do relativismo que podem resultar de preferências intelectuais, distintas visões de mundo e perspectiva epistemológica, ainda assim, é possível determinar, em hipótese, que o declínio da racionalidade pedagógica, no século XXI, tem alguns componentes muito evidentes: o advento da civilização tecnológica, a crise ético-moral e, principalmente, a primazia da qualificação para o mercado de trabalho sobre a formação humana.

A racionalidade pedagógica que, em sua tendência crítico-progressista, procurou pensar os processos educativos em vistas da formação humana, perdeu a primazia para um tipo de “educação” reduzida aos ideais de formação profissional e de consumo. A racionalidade pedagógica de natureza crítico-emancipatória não encontraria legitimidade em propor como tarefa uma razão pedagógica orientadora de uma formação centrada na lógica *escolaridade, profissão, renda, consumo, status econômico-social*. Essa forma de educação propedêutica à existência simplesmente capitalista foi incutida como ideal de sucesso escolar nos meios populares, visando formar o trabalhador e, entre as classes mais abastadas, a elite de mandatários.

O declínio do sentido da racionalidade pedagógica é, em grande medida, o resultado da crise das práticas sociais e do fenômeno educativo dela decorrente. A ciência pedagógica tem, neste século XXI, menos clareza sobre a pertinência do que deve ensinar. Se assumir uma posição conservadora, precisará de tempo para verificar a legitimidade de suas ações. Se assumir uma posição progressista, terá que enfrentar a fluidez das práticas sociais. Esse desequilíbrio entre a temporalidade e a fluidez do fenômeno educativo afeta negativamente a aprendizagem dos hábitos, dos costumes, da memória, da cultura e, por consequência, do comportamento social.

Não se trata de ajustamento social, mas sim da possibilidade de o indivíduo elaborar processos de subjetivação que lhe permita, de formar consciente, autodeterminar-se. Para isso, ele precisa reconhecer-se como um ser social espaço-temporalmente situado. A racionalidade predominante na prática pedagógica, neste início de século XXI, no Brasil, é a pedagogia das competências. Essa domina o discurso educacional na Educação Básica e continua em franca ascensão.

Todas as instituições sociais racionalizam suas ações a partir de cosmovisões. E essas visões de mundo são originárias do mundo pré-científico e de suas experiências solidificadas pelo tempo e, também, pelo olhar das teorizações científicas que, criticamente, examina os limites, as possibilidades e a pertinência da tradição. Nesse sentido, sendo a pedagogia “uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular” (LIBÂNEO, 2001, p. 116), ela está diretamente implicada com o efeito das visões de mundo, de modo que as finalidades educativas não poderão ser definidas indiferentes a essas realidades.

O caráter de generalidade e particularidade atribuído à pedagogia, enquanto área de conhecimento, demonstra que a dialética é uma de suas possibilidades metódicas. Além disso, possibilidades de indução e dedução também são factíveis e necessárias nessa relação entre o geral e o particular. Considera-se que o fenômeno educativo, para ser investigado, demanda a concomitância de recurso a proposições e categorias gerais, portanto, *apriorísticas*, e de proposições e categorias derivadas do campo empírico, portanto, *a posteriori*.

O confronto de proposição derivadas do geral e do particular, no âmbito da ciência pedagógica, é um dos modos de produzir a cognoscibilidade de seus objetos. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando se avalia o alcance da legislação, das teorias pedagógicas e das propostas curriculares na prática educativa. Categorias como unidade, pluralidade e totalidade são essenciais para a razão pedagógica produzir a racionalização de seus objetos.

Porém, essas categorias kantianas, denominadas puras do entendimento, apesar de essenciais para a ciência pedagógica produzir a sua racionalidade, elas exigem preenchimento empírico. Ou seja, o fenômeno educativo, a formação humana e os processos de ensino-aprendizagem podem dialogar com essas categorias, sem, portanto, serem subsumidos nela. Essa precaução é uma forma de prevenir tendências unilaterais na explicação de um fenômeno que, por princípio, não pode ser desconectado das práticas sociais e nem das categorias formais do entendimento.

O fato de que, “mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, [a pedagogia] busca a explicação dos objetivos e formas de intervenção nas instâncias da atividade educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 116), resulta em que ciência, filosofia e técnica são os instrumentos pelos quais a ciência pedagógica estrutura seu espectro formal. Experiência empírico-formal, pensamento teórico-conceitual e razão instrumental compõem a teoria pedagógica. Porém, cada uma

dessas modalidades da razão cumpre uma tarefa específica, de modo que o predomínio absoluto de uma dessas modalidades em detrimento da outra, culminando no seu aniquilamento, é uma forma de reducionismo.

Na medida em que outros domínios de conhecimento são mobilizados pela ciência pedagógica para explicitação de seus objetivos particulares, isso significa que esses outros domínios se tornam meios. Outras ciências que comparecem com suas disciplinas na matriz curricular do Curso de Pedagogia são auxiliares. A própria perspectiva de unidade, pluralidade e totalidade de que se reveste o fenômeno educativo exige, da parte da ciência pedagógica, a destreza para buscar possibilidades de diálogo.

Os conhecimentos oriundos das diversas ciências que adentram o campo pedagógico, algumas vezes, por conta de temas e problemas emergentes, outras, por conta de demandas permanentes no campo educacional, nem sempre conquistam uma posição epistemologicamente justificada para permanecer na esfera da ciência pedagógica.

#### **1.4 O princípio de uma cientificidade rígida à pedagogia**

Sabe-se que todo campo de conhecimento que tem aspirações científicas em face de seus objetos requer a assunção de “critérios que permitam definir o que constitui um conhecimento científico de fato e distingui-lo claramente das outras formas de saber não científicas” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 45). Trata-se do critério de cientificidade. Tal critério, muitas vezes alterado desde a sua sistematização no pensamento moderno, sobretudo a partir da referência do cartesianismo (século XVII), permanece ainda hoje no debate epistemológico da filosofia da ciência e da teoria do conhecimento orientando à construção, renovação e aprimoramento do estatuto científico das ciências existentes, e daquelas em vias de evocação de critérios para determinar a cientificidade do seu conhecimento.

Mazzotti (2001), analisando o estatuto de cientificidade da pedagogia, busca apresentar evidências sobre a possibilidade de uma ciência da prática. Sinaliza, entretanto, a necessidade de um programa de investigação que possibilitaria o estabelecimento da cientificidade da pedagogia. Sua hipótese é a de que, pelo concurso de inúmeros pesquisadores, tal programa poderia estabelecer a interdisciplinaridade ao reconhecer os limites de cada ciência e o que é próprio da

pedagogia, assegurando, assim, a pedagogia como “condição reflexiva da prática educativa” (MAZZOTTI, 2001, p. 14).

Observa-se, após duas décadas do século XXI, o crescimento dos programas de pós-graduação em educação nas universidades brasileiras. Esse crescimento, apesar dos obstáculos orçamentários, vem contribuindo com a formação e qualificação de pesquisadores, com o aprofundamento das pesquisas na área educacional e com a consolidação da diferença específica da ciência pedagógica frente ao conjunto das outras ciências que também se ocupam do fenômeno educativo. Outros temas e problemas do campo educativo, como a aceitação de abordagens epistemológicas, como a interdisciplinaridade, por exemplo, além da caracterização da pedagogia como ciência reflexiva, agregando, portanto, a reflexividade como postura metodológica, conquistaram solidez.

Entre as premissas apresentadas por Mazzotti (2001, p. 15) para o estabelecimento da cientificidade da pedagogia, consta a hipótese de que “o fundamento do pensar pedagógico teria um lugar próprio entre as ciências modernas”, fato que significaria dispor, assim como as outras ciências já consolidadas, de uma posição epistêmica referenciada nos paradigmas que se desenvolveram no âmbito da forma histórica, modernidade. Porém, cumpre registrar a consideração de exigências próprias da abordagem do fenômeno educativo sob a diferença específica do pedagógico. Nesse sentido, “pode-se dizer que, em nossos dias, [século XXI], o problema da determinação da pedagogia [como ciência da educação] exige que se estabeleça uma epistemologia da pedagogia” (MAZZOTTI, 2001, p. 17).

A instauração de uma epistemologia da pedagogia é fundamental para contribuir com a definição do tipo de cientificidade que caracteriza a pedagogia. Se considerarmos a educação e o conhecimento como princípios essenciais para um programa de formação humana; então, imbuída dessa tarefa, cumpre à pedagogia delinear a tipologia paradigmática necessária e coerente com suas finalidades. A coerência necessária significa que nem tudo conta como prática ou teoria de ciência pedagógica, pelo simples fato de abordar educação e conhecimento com foco em algum tipo de ensino. Nesse sentido,

ao se dizer que a pedagogia é uma ciência da prática educativa, se está sustentando que ela não é imediatamente prática, que não se efetiva como uma tecnologia imediata, mas sim como uma reflexão

sistemática sobre uma técnica particular: a educação (MAZZOTTI, 2001, p. 30).

Como se vê, está pressuposta nos argumentos acima a crítica ao imediatismo da prática, isto é, aquela maneira direta de proceder sem uma atitude de mediação teórico-metodológica frente ao fenômeno educativo, caracterizando, portanto, uma diretividade habitual, repetível e mimética – esta última no sentido de reproduzir a imitação constante do modo de fazer –, aplicando-se o enquadramento de todos os problemas do fenômeno educativo na pretensão de que se trata de algo “catalogado” no inventário da prática, dispensando, assim, possíveis mediações teóricas.

Mazzotti (2001) é enfático em sua crítica ao imediatismo praticista, na medida em que deixa claro que a pedagogia se efetiva como uma reflexão sistemática sobre a educação; estendendo-se, portanto, sob as lentes do pedagógico, à prática educativa.

Como toda racionalidade, a pedagógica preserva a particularidade de se basear em princípios da razão, de modo que o conhecimento por ela produzido possa ser logicamente compreensível, e os fatos interpretados possa fazer algum sentido para a comunidade dos seus intelectuais, dos seus praticantes e da sociedade como um todo. Assim, “considerando que a racionalidade se funda em princípios e se constrói ao longo da história, pode-se dizer que a pedagogia, condição racional da prática educativa, se faz por meio de teorias – inclusive as antagônicas” (MAZZOTTI, 2001, p. 26).

O destaque dado por Mazzotti, tanto para o princípio logico-dialético quanto para a historicidade,<sup>6</sup> expressa a necessidade de a ciência pedagógica assumir uma postura dialética, reforçando o caráter de abertura epistêmica; porém, mantendo a vigilância necessária para combater rivalidades, antagonismos e posturas de mútua exclusão que afirmam formas dogmáticas, absolutistas e antidemocráticas de produção do conhecimento.

---

<sup>6</sup> Ao referir-se à historicidade, Mazzotti explicita o seu entendimento no contexto do racionalismo contemporâneo. Para ele, tal racionalismo, ao reconhecer que a razão é histórica, que se faz no curso da história das ciências, assume que há diversas racionalidades. Argumenta que o racionalismo historicista se justifica por sua utilidade, por seu valor para a vida diária, logo pela pragmática e não pelo encadeamento de raciocínios para além da práxis. Todavia, nada tem em comum com o utilitarismo em sentido estrito, embora tenha muita proximidade com o pragmatismo de Peirce, por exemplo, ou com Dewey. Conclui que, para o racionalismo historicista, é possível examinar as razões pragmáticas dos conhecimentos em seu desenrolar (MAZZOTTI, 2001).

Com isso, não nos parece que a defesa de Mazzotti em prol de uma tendência dialético-historicista na concepção de pedagogia como ciência da educação implicaria certo relativismo como princípio. Pelo contrário, parece que se aproxima, dado o princípio dialético, de cultivar a tolerância e o dialógico como capacidades que façam sobressair, além de uma pura racionalidade lógico-normativa, um humanismo como princípio fundamental da formação humana, isto é, como uma lógica subjacente. Caminho esse que parece pretender alcançar a *práxis*. Motivo pelo qual conclui-se que

o exame das teorias da educação exigiria a explicitação da lógica subjacente [...] que permitiria verificar os percursos a serem investigados de modo a [...] se constituir o *corpus* pedagógico, podendo, todavia, ter seu ponto de partida no exame das condições necessárias à produção de um conhecimento racional da *práxis* educativa (MAZZOTTI, 2001, p. 26-27).

A explicitação da lógica subjacente às teorias da educação, assim como a produção de um conhecimento racional sobre a *práxis* educativa, talvez, tornar-se-ia infecunda caso negligenciasse uma investigação epistemológica de seus pressupostos. Nesse sentido, Mazzotti (2001, p. 21) adverte que “a variabilidade de critérios para se examinar enunciados apresentados nas teorias da educação faz com que se tenha a necessidade permanente de fundamentação das teorias”. Com isso, resguarda-se a tarefa permanente de uma epistemologia da pedagogia no sentido de se ocupar do cuidado com sua cientificidade.

Sobre essa questão, Pimenta (2001) argumenta que o estatuto epistemológico de uma ciência específica da educação se propõe a analisar a validade científica das diversas teorias com implicações na educação, bem como a análise da unidade e da coerência epistemológica de contribuições de outras ciências que abordam a realidade educacional. A autora coloca em destaque não a apenas a necessidade de um estatuto epistemológico<sup>7</sup> para a pedagogia, mas também indica uma possível tarefa de tal estatuto. Essa tarefa consistiria em determinar a validade científica das teorias que se ocupam do fenômeno educacional por meio do exame da coerência epistemológica de tais teorias com a realidade educacional.

---

<sup>7</sup> Cumpre considerar que um estatuto epistemológico de uma ciência se configuraria, necessariamente, numa norma regulatória de outra natureza que não a jurídica, mas não poderia abrir mão de uma disposição normativa própria como prerrogativa para regular, organizar e propor diretrizes para o trabalho epistemológico sobre a ciência, suas teorias, métodos, eticidade e práticas.

O claro apelo ao senso de realidade, perceptível nas análises de Pimenta (2001), tem como pressuposto a crítica à forma descontextualizada que algumas teorias são produzidas. No caso da educação, trata-se daqueles conhecimentos erguidos em desarticulação com a experiência originária da problemática de pesquisa: escola, professores, alunos, currículo, docência, ensino, aprendizagem, políticas educacionais, formação, teoria, prática, fazeres, etc., como se o conhecimento sistemático não tivesse, também, como o outro polo da experiência, o fazer empírico.

Parece claro na tradição epistemológica da pedagogia, que seus autores, ao defenderem uma ciência específica da educação, primaram pelo equilíbrio dialeticamente articulado entre razão e experiência. Postularam, portanto, um conhecimento derivado dessa tensão, de modo que seus objetos tenham a forma e o conteúdo de uma racionalidade que saiba delimitar o alcance das epistemologias com as quais poderiam dialogar, procurando manter a fluidez do campo científico de forma sistemática, mas com a criticidade suficiente para protegê-lo de contrassensos. O critério para isso parece ter sido o aludido senso de realidade, cujo potencial para avaliar o alcance das determinações empíricas e lógico-formais num dado sistema de pensamento, como são as teorias, também parece evidente. Vale destacar que, mesmo se

as ciências [fossem apenas] sistemas inferenciais fundados na crítica das cadeias indutivas anteriores, cujo objetivo é encontrar a melhor e mais adequada exposição/explicação do fazer, neste sentido, seria possível compreender a Pedagogia como uma ciência do fazer educativo, mas como tal, não se confundiria com o próprio fazer [...]” (MAZZOTTI, 2001, p. 29).

A posição de Mazzotti em postular uma ciência do fazer educativo que não se confunde com o próprio fazer parece antecipar, em certa medida, a crítica sobre os vícios do praticismo. Tais vícios parecem resultar de uma concepção de pedagogia como atividade pejorativamente tarefaira. É claro que toda tarefa, uma vez realizada, apresenta possibilidades de processos indutivos; porém, parece mais cientificamente adequado, em termos epistemológicos, se tal tarefa, antes de sua realização, derivasse de mediações teóricas, metodológicas e intencionais amparadas por um campo de conhecimentos sistemáticos. Poder-se-ia, com isso, alcançar não simplesmente possibilidades indutivas como aqueles desempenhadas nas ciências experimentais, mas também, em maior densidade, possibilidades interpretativas de

categorias empiricamente situadas, sem as quais a racionalidade pedagógica seria quase nula.

Embora a educação seja um objeto comum à investigação de várias ciências, o que, forçosamente, induz a um estatuto interdisciplinar – caso se intenciona apreender a sua complexidade fenomênica com maior densidade analítica –, isso não significa que todas as ciências que investigam a educação tenham em comum a mesma especificidade. Nada impede, por exemplo, que a prática educativa seja tomada como objeto de estudos sistemáticos de outras ciências; porém, uma decisão dessa índole não torna a prática educativa, por excelência, um objeto que define a sua especificidade. Nesse sentido, pode-se estudar fenômenos culturais, psicanalíticos, sociais, econômicos, comunicacionais, históricos, psicopedagógicos, etc.; porém, somente sob a ótica do pedagógico a prática educativa poderia ser estudada como um objeto correlato de sua ciência-base, a pedagogia.

A busca por enunciados que possam prescrever como deve ser a ação pedagógica figura, ainda, como a expectativa de alguns educadores. Trata-se, aparentemente, da tendência de perceber a educação sob a perspectiva “da relação custo/benefício e da eficiência/eficácia, [onde] a teoria se constitui como um conjunto de enunciados sobre o fazer, sendo possível uma análise que permita verificar a sua verdade ou falsidade” (MAZZOTTI, 2001, p. 20-21). Ou seja, uma compreensão de teoria mais como instrumento probatório para determinar o que é certo ou o que é errado, e menos como instrumento de *mediação interpretativa* para determinar as maneiras mais adequadas de investigação da realidade.

Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 68), em coautoria, reconhecem que “as teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e, assim, nem sempre essas teorias atribuíram sentido ao saber-fazer dos educadores, impedindo a sua utilização como suporte da prática educativa”. Acrescentam que a teoria que o sujeito leva à prática nem sempre é a teoria estruturada como conhecimento pedagógico. Supõem ainda como causa desse fenômeno as dissonâncias que historicamente marcaram os desencontros das três dimensões da pedagogia: a epistemológica, a prática e a disciplinar. Concluem identificando, mais ao âmbito epistemológico, outra causa significativa desse problema, qual seja:

os estudos científicos sobre a educação, de cunho positivista, ao se utilizarem de olhares e suporte científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recontaram artificialmente o contexto da pesquisa, deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas. Essas interpretações, captadas de forma parcial pelo olhar redutor dos pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original das práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos com expressão de sua ação (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 68).

A crítica dos intelectuais brasileiros do campo da educação, direcionada aos estudos de cunho positivista, se deve, principalmente, ao fato de que tais estudos minimizaram a possibilidade de as teorias educacionais traduzirem o sentido implícito das práticas educativas cotidianas. Dentre os argumentos que justificam a resistência contra as teorias positivistas na educação, destaca-se aquele que acusa o positivismo de subvalorizar as implicações da subjetividade no fenômeno educativo e pedagógico. Assim, considerando que “o pedagógico é a instância para [...] produzir constantemente um processo reflexivo sobre todas as ações da escola e da sociedade com vistas à transformação das práticas cotidianas” (FRANCO, 2019, p. 60), não se poderia, portanto, esperar que tais transformações fossem concretizadas sem a relação dialética entre subjetividade e objetividade.

Franco (2019, p. 61) argumenta que “o pedagógico adquire concretude no cotidiano esclarecido de um grupo, onde as intenções corporificadas num projeto de escola sejam apropriadas pelo coletivo num processo contínuo de busca de convergência”. Ora, o esclarecimento, no seu sentido moderno, iluminista, é condição de possibilidade para a compreensão racional de qualquer fenômeno que envolve cognição. Fato que, no âmbito científico e profissional, exige formação. Por isso, a formação em Pedagogia não implicaria, como defendem Pimenta, Libâneo, Franco, entre outros, apenas formação inicial para o exercício da docência enquanto profissão, mas também no estudo da ciência da educação que, como tal, consiste na condição de possibilidade da própria profissão docente.

Fica evidente, portanto, que a formação científica como base da formação profissional tende a repor, supõe-se, o valor epistêmico da formação científica; esta, muitas vezes, relativizada em seu protagonismo, por meio de legislações

pragmaticamente articuladas para favorecer a formação do professor como operador de currículos escolares, de módulos e de livro didático, apenas.

Uma questão que impõe é a pergunta pela possibilidade de as teorias educacionais atribuírem sentido ao saber-fazer de educadores que, muitas vezes, não produzem próprio fazer. Não produzir o próprio fazer significaria não realizar de forma autêntica a ação pedagógica. Não dispor, por alguma razão, das condições de se posicionar frente à autoridade do programa curricular, submetendo-se à pura execução não engajada da docência, comportando-se como um *didata-mimético*, isto é, metódico, eficiente, objetivo e eficaz na transposição dos conteúdos; porém, inautêntico, artificial, postiço e imitativo em termos de percepção da realidade. Será que tal situação, quando existente, não minimizaria a possibilidade de as teorias educacionais servirem de suporte às práticas educativas? Vale destacar dentre as possíveis causas o fato de que

a consolidação das políticas neoliberais no Brasil tem produzido tensões na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos [de modo que], mais do que a reestruturação das esferas econômicas, políticas e social, o que vem à tona é a redefinição das formas de significar, de representar e de valorar o mundo (FRANCO, 2019, p. 62).

Como se vê, o pano de fundo da questão, no destaque dos autores acima, transcende a problemática pedagógica, política e econômica, alcançando configurações simbólicas de grande poder como as visões de mundo e seus desdobramentos axiológicos. Como consequência, outras teorias e práticas valorativas se colocam ao exame da educação e da teoria pedagógica. Cita-se, por exemplo, o avanço do neoliberalismo. Com o advento cada vez mais “agressivo” das investidas neoliberais, o horizonte das políticas educacionais e dos processos educativos tem se modificado, de modo que

a luta contra-hegemônica [passou a ter], concomitantemente, várias tarefas de caráter teórico e político-prático [sendo que], no plano teórico, o embate se define na crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 70, agora com novos conceitos, [culminado em que], a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder (FRIGOTTO, 2002, p. 65-66).

As alianças neoconservadoras e as pretensões de uma educação neutra e expurgada de qualquer ideologia crítico-progressista já vinha sendo objeto de crítica. Apple (2003), analisando a dinâmica ideológica que serviu de base para o que ele identificou como acusações contra as instituições educacionais, nos Estados Unidos e em outros países, conclui que o núcleo de tais acusações gira em torno dos interesses da análise economicista. Coloca na responsabilidade das instituições educacionais os seguintes problemas:

índices elevados de desistência, queda no padrão de ensino e na disciplina, dificuldade de transmitir o saber e de profissionalizar os alunos, notas baixas nas provas padronizadas, etc., [e como consequência] o declínio da produtividade econômica (APPLE, 2003, p. 41).

No quadro da performatividade, pessoas “são encorajadas a pensar como indivíduos que calculam e agregam valor a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (BALL, 2010, p. 51). Essa existência de cálculo se expandiu. Não é mais, exclusivamente, como outrora parecia, uma realidade constante dos estatutos de grupos empresariais que motivava a consciência profissional do mundo corporativo. Instituições educativas e sociais como as escolas parecem ter sido incluídas, de uma vez por todas, na meta de produção da empresa capitalista como um meio eficaz de maximização dos lucros da atividade econômica do capitalismo global. Nesse sentido, a educação passou a ser pensada não apenas segundo o seu estatuto epistemológico, mas também, segundo o estatuto das corporações e dos organismos multilaterais, priorizando mais a atividade econômica do que a sociedade como um todo, o bem comum.

#### **1.4.1 A pedagogia como ciência de rigor**

A pedagogia pode ser uma ciência de rigor, jamais uma ciência de exatidão. Diferentemente da exatidão preconizada pelas ciências de base matemática, o rigor, na ciência pedagógica, pode ser considerado como a observância de princípios que decorrem da natureza e especificidade do seu próprio objeto, sujeitos e contextos. Remonta-se às origens dessa suposta exatidão, que universalizava um critério de cientificidade inaplicável a outras formas de conhecimento formal, no sentido de que

desde o século XIX, quando Herbart preconizou o princípio de uma cientificidade rígida à pedagogia, [decorrendo] um espaço de impossibilidade à epistemologia crítica desta ciência, de tal forma que, para ser ciência, a pedagogia teve que se adaptar e até abandonar alguns princípios que marcavam o sentido amplo de sua epistemologia, como ciência reflexiva, de base filosófica. Isto ocorreu, em parte, porque seu objeto, a educação, foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, de forma a poder ser apreendida pela racionalidade científica da época (FRANCO, 2019, p. 55).

O fenômeno educativo não é redutível a um cálculo, mas pode ser submetido a juízos lógicos quanto à coerência de seus pressupostos. Tais juízos, proferidos com rigorosa observância dos fundamentos, dos métodos, das concepções, das visões de mundo, das finalidades da escolarização, da educação e da formação humana, quanto a sua pertinência, podem ser tomados como juízos científico-pedagógicos. Estes podem basear-se não apenas na tradição, mas também no progresso do conhecimento pedagógico, na sua historicidade, na prática social e no caráter finalista da educação.

Os juízos pedagógicos não são totalmente apriorísticos, ao modo do cumprimento de um imperativo categórico; nem, por outro lado, totalmente *posteriori*, derivados de abstrações da experiência. Seu fundamento requer sínteses mais dialéticas, em que razão e experiência possam compor o fundamento originário de suas asserções.

O imaginário epistemológico moderno, supondo uma laicidade e uma radical transvaloração dos princípios cognitivos e axiológicos, pelo ideal de uma liberdade da razão, mesmo tendo conquistado grandes avanços, não removeu todos os resíduos históricos que atentam contra a liberdades de escolha, os processos de individuação dos sujeitos e as liberdades individuais. Padrões sociais, culturais e científicos, supostamente superados, continuam conflitando com o projeto racional da modernidade com temas que ressuscita, por exemplo, o negacionismo científico, o obscurantismo, o dogmatismo político e o fundamentalismo religioso. Tudo isso são evidências do abalo da utopia revolucionária da transformação social e do projeto de educação crítico-emancipatória.

O fato é que, assim pensada, a educação tornou-se condição necessária para o exercício da cidadania e, como tal, “uma forma de socializar os indivíduos de acordo com valores, padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio

de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos” (RAMOS, 2002, p. 29). A escola, cada vez mais, vem se configurando como uma instituição social, axiológica, sistemática, científica, histórica e pedagógica. Dentro dela começa a pulsar um mundo originário, uma microfísica própria de poder, dentro do poder conjuntural.

A escola tornou-se um ambiente sócio-cognoscível de grande relevância. A cognoscibilidade da experiência social e da vivência que ali se desenvolve interessa à ciência. Por isso, ela requer um olhar científico. Tornou-se um campo de produção de conhecimento, experiência social, vivências e aprendizagens, não apenas de recepção passiva e submissa das mais variadas aplicações de saberes, mas um campo dialógico e propositivo dos destinos da educação, da escolarização e da democracia.

O racionalismo do século XIX, seja na sua forma puramente formal, empírica ou intelectualista, foi marcado, em parte, pela centralidade das ciências positivas de caráter experimental. Destaca-se, nesse contexto, a tendência de instituir procedimentos para uma ação instrumental. O instrumentalismo, por consequência, torna-se a principal doutrina para as teorias científicas, uma vez que o caráter de previsibilidade e controle dos acontecimentos, observáveis, não metafísicos, passa a ser o foco da instrumentalidade. O instrumentalismo é a razão instrumental, “aquela que considera a realidade, o mundo natural, como objeto de conhecimento pela ciência, com a finalidade de levar a um controle e a uma dominação pela técnica dos processos naturais, submetendo-os aos interesses da produção industrial” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 148).

Nesse sentido, submeter o fenômeno educativo a uma teoria da instrução era uma hipótese coerente com a conjuntura científicista da época (século XIX). Porém, incompatível com a realidade da educação, pois suas dimensões metafísicas, como tradição, cultura, sensibilidade, e as questões éticas, políticas e estéticas implicadas na formação humana resultam, ainda hoje, no progresso do fenômeno educativo, na contradição entre, de um lado, a linearidade dos procedimentos lógicos dedutivos da teoria da instrução e, de outro, a sua complexidade determinada pelas teorias críticas.

### **1.5 A pedagogia e o apego à tradição positivista**

Não apenas a ciência pedagógica, mas todas as ciências que iniciaram seus estatutos no século XIX, em que o positivismo significava uma grande revolução

paradigmática, desenvolveram-se com o impulso das proposições de Augusto Comte (1798-1857). Pode-se destacar, como marco dessa hegemonia positivista nas ciências do século XIX, entre outras, a publicação, em 1844, do *Discurso preliminar sobre o espírito positivo*, seguindo-se, anos depois, da fundação, em 1848, da *Associação livre para a instrução positiva do povo de todo o Ocidente europeu*, que logo se tornaria a Sociedade Positiva (COMTE, 1990). Nesse contexto, “o apego às tradições positivistas marca muito a feição daquilo que se entende até hoje por pedagogia, ciência que passou séculos sendo associada, à organização e controle das tarefas instrucionais e tecnicistas do ensino” (FRANCO, 2019, p. 55).

O positivismo favoreceu o amplo desenvolvimento das várias formas de mecanicismo e de modelos tecnocráticos na cultura racional. Sua predominância não passou sem a influência das questões de classe. Não por acaso, o “positivismo se caracterizou como a ideologia da burguesia conservadora [exorcizando as contradições e situando a cultura fora da história] e, por isso, identificando-a com o saber enciclopédico” (SAVIANI, 2013, p. 53). O enciclopedismo,<sup>8</sup> apesar de seu aspecto problemático, dadas as suas pretensões de um saber total, tem reconhecida contribuição na educação e na cultura moderna. Na avaliação de Saviani (2013, p. 53), o saber enciclopédico consiste numa “coleção de conhecimentos que valem em si e por si, independentemente das condições em que foram produzidos”, fato que representaria uma questão problemática no campo pedagógico.

O campo pedagógico, numa perspectiva progressista crítico-emancipatória, considera a historicidade e suas contradições. Por isso,

do ponto de vista da educação, estes diferentes tipos de saber – sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico – não interessam em si mesmos; mas sim enquanto elementos que os indivíduos necessitam assimilar [...] para saber pensar, sentir, querer, agir ou avaliar. E, para isso, é preciso aprender, o que implica trabalho educativo (SAVIANI, 2013, p. 7).

Ou seja, na avaliação de Saviani, o trabalho educativo, se considerado o aspecto histórico que ele suscita, desde já entraria em colisão com a visão

---

<sup>8</sup> O enciclopedismo designa nas tendências iluministas e liberais que se manifestam em muitos dos artigos da *Enciclopédia*, um compêndio abrangendo todos os conhecimentos humanos, tanto das artes mecânicas quanto das artes liberais, expressando ideias de tolerância religiosa, de otimismo em relação ao futuro da humanidade, de confiança no poder da razão, de oposição aos autoritarismos, de entusiasmo pelo progresso, etc. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008).

enciclopédica do ensino e da formação nos termos de uma concepção tecnicista da educação. Com isso não se quer dizer que o conhecimento é desprovido de valor em si mesmo. Se quer dizer que seu tratamento na prática educativa está sujeito às mediações impetradas pelas mudanças do mundo.

As próprias mudanças que vão ocorrendo na *práxis* social acabam dando o padrão, o perfil e a legitimidade do que pode ser ensino e do que é preciso para aprender. Razão pela qual “o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo e universal [sendo que] o saber escolar é a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada [...] para efeito do processo de escolarização” (SAVIANI, 2013, p. 66). Sabe-se também que a decisão sobre o processo de escolarização de uma sociedade não é um simples acordo tácito. Implica acordos formais, disputas, escolhas e oposições, se estamos falando de ambiente democrático.

Todas as instituições sociais são importantes para escolarização, mas a escola tem papel decisivo. É da escola o destaque. Sua filiação epistemológica, a concepção de educação e, principalmente, a tradição que a instituição escolar construiu junto à sociedade podem auxiliar na validação da legitimidade dos processos de escolarização. A sociedade precisa confiar em sua escola para poder creditar confiança no poder de transformação do saber que ela ensina e na competência de seus profissionais. Porém, numa sociedade de amplas desigualdades sociais, o saber escolar não está isento de considerações derivadas da cultura de classe. Por isso, Saviani (2013, p. 48) conclui que,

enquanto o saber escolar for predominantemente burguês, a tarefa principal do movimento proletário é proceder à crítica desse saber, [supondo] que é da cultura histórico-proletária que emergirá um novo saber escolar e, conseqüentemente, uma nova competência técnica no campo pedagógico.

Assumindo pressupostos marxistas em oposição ao positivismo, no tocante às ideologias subjacentes ao fenômeno educativo, Saviani (2013) mostra que a neutralidade do conhecimento é uma questão proclamada pelo positivismo em nome da objetividade, como se objetividade do saber fosse sinônimo de neutralidade. Porém, ele argumenta que

a questão da neutralidade ou não neutralidade é ideológica. Diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento. Enquanto a objetividade ou não objetividade é uma questão gnosiológica. Diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere. Por aí se pode perceber que não existe conhecimento desinteressado. Portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre desinteressado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade (SAVIANI, 2013, p. 49-50).

Quando nos deparamos com uma cultura performática regulando as formas de produção do conhecimento, de aprendizagem, de ensino e de avaliação escolar, estamos tratando de ideologia ou de objetividade do conhecimento? As performances projetadas para as escolas diretamente dos gabinetes das organizações corporativas correspondem à realidade a que elas se referem? Essas questões podem ser levantadas na mesma proporção, considerando o desempenho performático da qualidade da oferta estatal das condições de seguridade e de direitos sociais.

O *idealismo performático* da economia educacional, apoiado nas políticas neoliberais, produz uma realidade mental programada para o triunfo de alguns setores da sociedade amparados na “meritocracia”, como o mérito de uma classe. Estamos falando de uma realidade em que jovens assistem a aulas de ensino remoto em cima de árvores para captar o sinal de internet num celular.<sup>9</sup> A problemática relação entre ideologia, neutralidade e objetividade do conhecimento pode ser expressa da seguinte forma:

de um lado, a concepção mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos [...] seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos [encontramos] referidos (FREIRE, 1996, p. 99).

Como toda grande filosofia, o positivismo encerra uma epistemologia e uma pedagogia próprias, de modo que possa, respectivamente, fundamentar e ensinar o

---

<sup>9</sup> Referimo-nos ao período pandêmico da covid-19 que afetou drasticamente a escola, sobretudo aquelas públicas, frequentadas por pessoas de baixa renda. A pandemia expôs, com uma evidência incontestável, as desigualdades de classe social e econômica, e como isso afeta a educação de crianças e jovens na realidade brasileira. A mídia, com a sua costumeira e acrítica espetacularização, cumpriu o seu papel decadente de noticiar com o epíteto de heroísmo, força de vontade e motivação a atitude desesperada de pessoas diante da tela um aparelho de celular para acompanhar o conteúdo programático dos componentes curriculares da escola, poupando, oportunamente, os algozes e causadores da exclusão social.

seu saber. Ademais, Comte tinha apreço pela divulgação universal de seu sistema positivo, o que demandaria, além do ensino popular com os meios da época, uma teoria da instrução que pudesse, didaticamente, transpor o saber positivo a toda a sociedade. O estado positivo normal caracteriza-se pela pretensão de

substituir em toda parte a inacessível determinação das causas pela simples busca das leis, isto é, das relações constantes existentes entre os fenômenos observados. Este estudo dos fenômenos deve permanecer sempre relativos à nossa organização e à nossa situação. Todas as nossas concepções devem ser consideradas do mesmo modo fenômenos humanos, individuais e sociais (COMTE, 1990, p. XVIII-XIX).

Há, de fato, uma dimensão positiva na pedagogia como em qualquer outra ciência. Mas a positivação pedagógica consiste num modo próprio de lidar com causas, leis, observações e fenômenos. É possível determinar, por exemplo, as causas particulares de uma dificuldade de aprendizagem e, a partir daí, proceder mediações e encaminhamentos específicos. É possível, mediante observações de um evento individual, perceber regularidades de comportamento, evoluções, fracassos, retrocessos e superações. Chegar-se-iam, portanto, a leis universais positivas se, somente se, esse mesmo evento se repetisse, ao modo de um fenômeno natural, como um mecanismo autorregulado.

A determinação de causas e leis, mediante observação de fenômenos, não se aplica à totalidade do fenômeno educacional, mas sim àquela dimensão da ciência pedagógica que comporta procedimentos com tal tendência, como a economia da educação.

No campo da pesquisa, um fenômeno natural difere muito de um fenômeno educacional. Se o primeiro comporta mensurabilidade, o segundo comporta a incomensurabilidade. A métrica é muito mais o critério de distinção do que semelhança entre ambos. Onde há matéria é possível medida exata; porém, onde impera o imaterial somente é possível rigor e interpretação metódica. No primeiro, um cálculo pode determinar uma causa; no segundo, uma hermenêutica pode determinar uma tendência com base no princípio de contradição, de razoabilidade e de coerência. Significa, portanto, que

não há controle para o ensino, mas há planejamento, análises de práticas, reordenamentos e ajustes em avaliações de processo. As

aprendizagens ocorrem para além e para aquém dos ensinamentos, ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar (FRANCO, 2019, p. 63).

Uma atividade assim constituída oferece resistência a lógicas essencialmente lineares, pois uma ação complexa não é uma ação técnica, lógico-dedutiva, mas sim uma ação interpretativa, analítica e imanente. Deve ser pensada, em primeiro lugar, na totalidade de suas manifestações, na conexão de suas partes e na interioridade de seus problemas. Uma atividade complexa somente pode ser compreendida plenamente em um contexto de sua própria produção, pois não se trata de uma simples caracterização objetiva atribuída mediante procedimentos metódicos agindo sobre o seu perfil de coisa material.

O ensino é uma atividade humana que requer relações intersubjetivas, e, nessas relações de consciência, um processo de alteridade se instala, definindo uma ética para aquelas relações. Mas não se trata de uma ética normativa, uma deontologia impondo leis para a ação e para o disciplinamento dos costumes, mas sim de uma ética que vai se configurando no próprio ato de sociabilidade, conhecimento e aprendizagem.

O ensino das relações, da complexidade e da multidimensionalidade do próprio ato de ensinar é o que há de mais essencial na prática pedagógica e, portanto, o exercício dessa atividade requer um grau de liberdade, rigor e intensidade que um procedimento dogmático é incapaz de alcançar. Por isso, o tecnicismo deve ser aplicado ao que é técnico, redutível e objetivável.

## **1.6 A questão epistemológica e o campo científico da pedagogia**

Esta seção analisa a questão epistemológica da pedagogia a partir da consideração de publicações de autores que tomam como objeto de estudo o campo científico da pedagogia. Colocar a questão epistemológica implica, necessariamente, considerar a existência de uma ciência sobre a qual se exercerá alguma análise de sua produção científica, intelectual, teórica, metodológica e prática. Ademais, cumpre considerar, também, o *efeito epistêmico* de sua produção na formação dos seus egressos.

Uma questão epistemológica, para ser posicionada de forma logicamente adequada, requer a sua contextualização dentro de algum campo científico. Requer, além disso, demonstrar as circunstâncias que justificam a sua pertinência. Dentre tais circunstâncias, vale destacar o estado atual da civilização tecnológica e sua influência configuração dos modos de vidas da sociedade.

Para Tesser (1995), a ciência e a tecnologia são frutos da cultura moderna e pós-moderna, envolvendo o universo empirista e pragmatista da pesquisa aplicada, de modo que a epistemologia transformou-se numa área relevante para os campos científico e filosófico, ao propor um questionamento sobre a ciência e a tecnologia relativo a essas passarem a fazer parte do cotidiano. Em termos conceituais, ainda de acordo com Tesser (1995), a epistemologia pode ser definida como o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, sendo, portanto, a teoria do conhecimento cuja tarefa principal consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, bem como conhecer e analisar o progresso gnosiológico da ciência do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico, interdisciplinar, político, filosófico e histórico. Assim, procuraremos dialogar com o campo científico da pedagogia sob essa perspectiva, considerando algumas produções dos seus principais autores que abordam a questão da cientificidade da pedagogia no Brasil.

Libâneo (2010), ao examinar o quadro atual do desenvolvimento da ciência pedagógica, a partir de uma retrospectiva histórica, apontando, principalmente, o cenário da virada do século XX para o XXI, destaca como numerosos os estudos sobre o Curso de Pedagogia e os cursos de formação de professores no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, período em que, na sua avaliação, o regime militar se vê forçado a propor abertura política.

No entanto, apesar de numerosos, tais estudos “caracterizaram-se ora como informação histórica sobre a criação dos cursos, diagnósticos sobre a situação do ensino e a preparação de docentes, ora [...] como análises sociológicas, envolvendo o sistema de formação de educadores” (LIBÂNEO, 2010, p. 113-114). Notadamente, as características apontadas indicam a proeminência de uma lógica centrada no ato de informar, diagnosticar e preparar para o exercício da docência; fato que denota não apenas o caráter preterido da questão epistemológica no tocante aos estudos de pedagogia, como também, possivelmente, a origem de determinados reducionismos.

De acordo com Libâneo (2010, p. 114-115), “os dilemas em torno da identidade da ciência pedagógica no Brasil, decorrem da forma como tem ocorrido, ao longo da

história da educação, a transferência e assimilação de paradigmas e modelos teóricos de outros contextos”. Nesse sentido, uma possível superação caminha na direção de reafirmar que “existe uma ciência pedagógica com saberes e especificidades que demarcam um território de conhecimentos e metodologias” (LIBÂNEO, 2011, p. 111), suscitando uma posição de *autoridade epistêmica* que lhe permita dialogar em condições de horizontalidade no âmbito das hierarquias do conhecimento, sem incorrer no passivo e, muitas vezes, injustificado consentimento de uma suposta “menoridade” frente a outros campos científicos tradicionalmente consolidados.

Conta, em favor da ciência pedagógica, além de sua intensa marca na educação dos povos, o fato de que, conforme argumenta Saviani (2007), ao longo de vários séculos, a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano. Nesse sentido, o recurso à tradição epistemológica, científica e prática da pedagogia, que, muitas vezes, foi utilizada pelos seus críticos para bloquear a sua evolução, é exatamente uma de suas premissas mais fecundas de justificação de sua autonomia científica.

É também uma de suas formas de apelação que ratifica a sua posição vantajosa e incontestada em relação a outros campos de conhecimento quando se trata da imbricação como algo irreduzível e em si mesmo autônomo, como a educação. Assim, desde que essa educação se tornou intencional, e as mais variadas formas e tipologias de saberes, conhecimentos, hábitos, costumes, tradições, cultura e celebrações se tornaram transmissíveis, ensináveis e formativas, a pedagogia fixou a sua participação na experiência humana e na prática educativa.

Preservada a sua historicidade, a pedagogia continua se reinventando em face das sempre complexas demandas do seu tempo. Neste início do século XXI, por exemplo, não pode se furtar das múltiplas tarefas que lhe são outorgadas pela conquista de sua cientificidade que não se trata de simples autopromoção, mas sim da sua comprovada capacidade teórica, metodológica e prática no trato do fenômeno educativo, expandindo suas intencionalidades.

Por isso, cumpre ressaltar o que a ciência pedagógica deve e pode ser no seu tempo presente. Destaca-se, dentre outras, ser a ciência que tenha em vista

a qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; a organização do campo de conhecimento sobre educação, na ótica do pedagógico; e a qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes [...] (LIBÂNEO, 2011, p. 111-112).

Nesse sentido, impõe-se a questão: com que epistemologias a ciência pedagógica empreenderá o trabalho de cumprimento de suas tarefas, visto que sua intencionalidade de conferir qualidade à prática educativa pode encontrar obstáculos, ainda, no clássico problema da disjunção teoria e prática? Trata-se de uma questão que implicará a construção de caminhos a partir da experiência com a formação docente. Caminhos esses que, conforme demonstrado por Pimenta (2005), apresentam proposta de reconfiguração do sentido da pesquisa-ação como investigação crítico-colaborativa, cujo pressuposto consiste em criar nas escolas uma cultura de análise das práticas, valorizando a pesquisa na formação de professores pela compreensão dos docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre sua atividade de forma reflexiva, crítica e historicamente contextualizada.

Está claro que a qualificação da formação docente, assim como a organização do campo do conhecimento pedagógico e as intencionalidades da prática educativa, tais como apontados por Libâneo (2011), exigem uma redefinição na forma de produzir conhecimento (pesquisa), de conceber a ciência (epistemologia), de gerir os processos de valoração sobre esses saberes (axiologia) e na forma de consolidar o fazer (prática). Para o cumprimento de tal exigência, exige reconhecer que a epistemologia, considerada como o estudo metódico e reflexivo do conhecimento, pode oferecer uma indispensável contribuição.

Franco (2019) argumenta em favor de uma epistemologia da pedagogia, como uma epistemologia crítico-emancipatória, que considere ser a pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como o pensamento crítico do que pode ser essa prática educativa, supondo, como diferença, a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Assim, a epistemologia crítico-emancipatória se caracterizaria pela particularidade de ser crítica, de ser práxis e de ser dialética.

A perspectiva crítico-emancipatória sugere uma epistemologia refutando a postura dogmática, o treino e a linearidade; características muito comuns naquelas tendências substancialmente ancoradas em epistemologias derivadas da filosofia

positivista. A hipótese de Franco (2019) é a de que a esfera da reflexão, do diálogo e da crítica aparece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é preparar crianças e jovens para avaliações externas e para os vestibulares universitários, sendo que, na sua avaliação, se trata de uma clara rendição do projeto educativo da nação à racionalidade economicista.

A racionalidade economicista concilia muito bem com a racionalidade técnica, de modo que seus acordos culminam, quase sempre, em alianças conservadoras do ponto de vista pedagógico, político e ideológico. Predomina uma visão preferencialmente hierarquizada e macroestrutural que tende a atuar nos contextos microsociais, como os ambientes escolares, numa perspectiva de pura aplicação de modelos, justificados, quase sempre, por serem factíveis em seus próprios domínios.

Nos termos da hegemonia do economicismo, no trato da questão educacional, cujo pressuposto é a subordinação da educação ao mercado, vale destacar a crítica de Saviani (2007) à introdução das habilitações, outrora, aspecto característico da regulamentação do Curso de Pedagogia que permaneceu em vigor até a aprovação da LDB, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Para o autor, as habilitações visavam à formação de técnicos com uma formação específica que seria suprida pelo Curso de Pedagogia, então reestruturado para atender a essa demanda.

A aliança entre racionalidade econômica e racionalidade técnica, como referência paradigmática para o campo da formação docente, revela-se inconsistente não apenas pela insuficiência de suas proposições epistemológicas, mas também pela ausência de pressupostos que possam expressar com alguma fidedignidade a realidade educacional. Esta última, como tal, não pode ser totalmente explicada e, muitas vezes, nem mesmo parcialmente, sob o pressuposto da lei da oferta e da demanda/procura, sobretudo, se concebida a educação como um bem público ou, como ressalta Gatti (2012), a educação consagrada como um direito subjetivo inalienável das pessoas.

Questionando a posição absolutista do discurso econômico, focado no viés das ideologias neoliberais e suas demandas por lucratividade, Gatti (2012) reposiciona a questão da valorização docente, no Brasil, trazendo o conceito de reconhecimento social. Sendo o professor aquele trabalhador que compõe uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana, na avaliação de Gatti (2012), o fator humano – quem ensina, quem aprender, quem faz a gestão do

sistema e da escola e como – destaca-se como polo de atuação de vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho.

A interpretação economicista da realidade educacional parece não mergulhar na problemática constitutiva das crises e anomalias que acometem a experiência cotidiana de escolas, crianças, professores, condições de ensino, processos de aprendizagem, classe social, formação humana, etc. Insistem em marcos civilizatórios que não reinventam a realidade social, de modo que parece ignorar

o entendimento de que as relações entre o ontem, o hoje e o amanhã ocorrem em um processo relacional, contraditório, marcado por rupturas e continuidades, por negações e afirmações, assim como o de que o sujeito não se limita a interpretar a sua realidade imediata, mas, pela atividade teórico-prática, contribui com a transformação do existente (FARIAS, 2011, p. 27).

A constante e reiterada tradução de sentidos do que é de fora para aplicar no que é de dentro, no âmbito da educação, alcançou o patamar de certo irracionalismo da parte de analistas políticos e, muitas vezes, de intelectuais, que transplantaram, sem ressalvas, para dentro da educação brasileira não apenas a vassalagem política, mas também a submissão intelectual pela renegação da *intelligentsia* nacional que, bravamente, luta pela educação pública. Trata-se de uma estranha postura epistêmica que parece abrir mão do confronto dialético em nome da adaptação ao imperativo de certas realidades que chegam devidamente adornadas com suas estruturas estáticas, esquemáticas e, como tais, afeitas à pura reproduzibilidade técnica.

Refletindo sobre a experiência escolar, em diálogo com Hannah Arendt, Carvalho (2017) interroga: teria a experiência escolar, ainda, algum sentido numa sociedade que trata o passado como obsoleto e futuro como ameaçador? Apesar do tom um tanto desesperançado da interrogação, aparentemente radicado num subliminar ceticismo em relação ao sentido da escola do seu tempo, não se pode negar que a razão de ser da educação escolar vem sendo desarticulada de suas aspirações humanistas, pelos imperativos dos financistas do mercado.

### **1.6.1 Consequências do não enfrentamento da questão epistemológica**

Uma epistemologia da pedagogia pode propiciar, entre outras questões, uma reflexão crítica sobre a teorização, o sistema de conceitos e a construção de sentidos do fenômeno educacional. Todas as ciências se comprometem, como dever de cientificidade, com o avanço do conhecimento sobre os seus objetos, sujeitos, contextos, teoria e método visando possibilitar novas interpretações, novas práticas e a consolidação da autoridade no domínio de produção do seu saber.

Assim, considera-se que “o não enfrentamento da questão epistemológica da educação dificulta tanto a articulação [...], como a formulação de pesquisas que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação” (PIMENTA, 2001, p. 40). A análise epistemológica cumpre uma função essencial ao desenvolvimento da ciência, na medida em que mantém a vivacidade do seu sistema de conceitos, de seus métodos e, além disso, a consciência da provisoriedade de suas conquistas, fazendo com que a ciência possa enfrentar suas crises paradigmáticas como um compromisso epistêmico eticamente justificado.

O fato de que a educação está sempre enredada em complexas questões epistemológicas impõe à ciência pedagógica a compreensão de que não é possível superar suas incertezas com uma simples atitude praticista. Assim, uma vez configurada como objeto, a prática passa a conter em sua estrutura conteúdo e forma e, ao mesmo tempo, as relações decorrentes dessas duas qualidades. Nesse sentido, há na prática conexões lógicas que refletem o caráter empírico e formal – concreto e abstrato – cuja explicitação seria insuficiente se realizada sem o recurso à análise epistemológica.

O compromisso com o avanço criterioso, rigoroso e sistemático do saber é uma ética para a ciência. A realização desse compromisso implica um olhar imanente, uma perspectiva de enfrentamento dos problemas de dentro para fora, a fim de formular juízos adequados e coerentes com a natureza dos temas, dos problemas e dos contextos em que eles se apresentam. A construção da cientificidade exige uma posição ontologicamente situada do pesquisador.

A ciência é construída por dentro. Assim, partindo da cientificidade da pedagogia, para que esta possa alcançar os currículos dos cursos de formação docente na área, é preciso que seja realizada uma “reorientação do Curso de Pedagogia com base numa profunda e rigorosa reflexão a respeito de seus

fundamentos, tanto no que diz respeito aos seus aspectos históricos como também aos seus aspectos teóricos [...]” (SILVA, 2011, p. 133).

Os fatos antecedem os conhecimentos que o ser humano elabora sobre os próprios fatos. À medida que se constroem esses conhecimentos criam-se as possibilidades mediante instrumentos e técnicas de intervenção, transformando os seus princípios, suas regularidades e criando novas formas de existência. Do ponto de vista científico, responde-se melhor aos problemas, na medida em que são identificadas as suas causas. Porém, no campo da educação, as causas não são totalmente dedutíveis. Elas estão sempre vinculadas a motivações subjetivas, a crenças e a espontaneidade do mundo pré-científico.

Outras causas de ordem material, formal e finalística, decorrentes da condição humana e das práticas sociais, apresentam-se, muitas vezes, impondo limitações à ação dos sujeitos. Essas causas não podem ser reduzidas a uma objetivação mediante leis imutáveis, como muitas do mundo físico. As sucessivas crises de renovações na esfera social exigem, para a sua adequada compreensão, uma ciência interpretativa que considere o princípio de mutabilidade dos fenômenos sociais para compreender a educação como uma questão social.

Isso implica colocar em debate o *estatuto científico* da pedagogia. Parte-se do princípio de que a ciência pedagógica produz um saber específico que não se confunde com o saber produzido nas outras ciências, que também se ocupam do fenômeno educativo a partir de seus estatutos. Ou seja, pedagogia não está exigindo exclusividade no exame do fenômeno educativo, mas sim o reconhecimento de que seu trabalho é específico e, portanto, diferente em termos dos processos de teorização, métodos e prática de investigação. Em termos conceituais,

o fenômeno educativo é um aspecto da realidade social distinto de outros aspectos da realidade. É um fato da vida individual e social possível de ser descrito, explicado, compreendido, em suas várias dimensões, mediante métodos de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições (LIBÂNEO, 2001, p. 117-118).

A realidade comporta elementos concreto-materiais, abstratos-imateriais, formais-simbólicos e virtuais-tecnológicos. A realidade é o visível e o invisível à inteligibilidade. Algumas políticas educacionais no Brasil importam não apenas pacotes instrucionais para serem aplicados à nossa realidade educativa, mas também

o fenômeno educativo de outros países que, segundo critérios de analistas decisórios, são países de referência. Esse *colonialismo* povoa o imaginário de gestores, políticos, intelectuais e professores que, muitas vezes, desconhecem o que é a escola e as suas reais necessidades. Trata-se, portanto, de uma espécie de “colonialismo que opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 212).

A análise dos organismos internacionais que mais atuam no âmbito das políticas sociais, especialmente da educação – entre eles, a Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco); o Banco Mundial; o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e a Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – (LIBÂNEO, 2016), permite constatar como os sentidos preferenciais são atribuídos às escolas de países pobres e emergentes por meio de seus mecanismos burocráticos.

Libâneo (2016) argumenta que os organismos internacionais, consolidados na doutrina neoliberal, criaram estratégias ligadas à globalização da economia, com atuação em políticas sociais, como educação e saúde, e focaram, entre outras, na estratégia de transformação da educação em negócio a ser tratado pela lógica do consumo e da comercialização. Isso abriu espaço em âmbito global para a sua mercadorização, pela transferência desses serviços para a gestão do setor privado. Tudo isso, é claro, com os sentidos preferenciais ratificados no *slogan* “menos Estado e mais mercado”.

Como consequência, a formação de professores para atuar nas escolas configuradas nesse perfil seguir-se-á conforme a lógica que lhe é correlata, a saber, o treinamento de operadores escolares de currículo instrumental. Observa-se, portanto, que as análises econômicas trabalham sempre com resoluções moralmente edificantes, quase messiânicas, porém, muito empobrecida do ponto de vista epistemológico, na medida em que, para impor suas metas no campo da educação, desfiguram o papel da escola, da aprendizagem, do ensino, do conhecimento e, principalmente, a finalidade da formação humana.

Há sempre uma tentativa de se esquivar do enfrentamento dos problemas da realidade social e do aqui e agora de sua manifestação. Procura-se, repetidamente, e somando fracassos, submeter o fenômeno educativo de nossa realidade às regras dos projetos econômicos de outros países. Para justificar essa ação, recorre-se,

quase sempre, à descrição do fenômeno educativo originário de outras realidades, ressaltando os seus efeitos positivos. Trata-se de criar um simulacro, as reformas que não passam de abstrações inadequadas de realidades alheias.

Toda prática educativa precede-se de uma concepção de sociedade, de pessoa e de cultura. A anterioridade dessas concepções se torna um problema para a prática educativa quando se assume uma aplicação direta, destituída de elaboração pedagógica. A articulação sociedade/pessoa/cultura é o próprio fenômeno educativo se manifestando na prática social, mas a sua transposição para o ambiente escolar não pode ser simples aplicação. A instrumentalidade da prática educativa é uma questão de ciência pedagógica, de especificidade. Considera-se que

as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência, embora estas devam ser as referências da formação do pedagogo escolar. Sendo assim, o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p. 116).

A extensão da prática educativa constitui um problema demarcatório. Existem critérios para determinar os limites, o alcance e as fronteiras entre tal prática e as outras instâncias da sociabilidade. Colocar a questão do limite implica considerar que não há uma prática educativa totalizadora, apesar de toda a amplitude do fenômeno educacional. A percepção comum parece conceber a educação como uma coisa restrita ao ambiente da instituição escolar. A prática educativa possui um prolongamento indeterminado, a todo momento ela pode fazer-se necessária para os processos civilizatórios. Por isso, a sua extensão é um horizonte aberto de possibilidades. Assim,

a educação associa-se, pois, a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 32).

A prática da educação tornou-se condição de possibilidade da sociabilidade humana. O imaginário institucional brasileiro impôs o costume de pensar a realidade

de forma muito específica: o lugar do cuidado é a família, o lugar da fé é a igreja, o lugar da educação é a escola, o lugar da ciência é a universidade, o lugar do trabalho é o mercado, o lugar do direito é o Poder Judiciário, o lugar da política é o Congresso Nacional e o não lugar de tudo isso é o mundo da vida.

Essa percepção limitada da exterioridade do fenômeno educativo e de sua extensão implicou num descompromisso quase generalizado com o debate público em torno da educação. Nos diversos âmbitos da realidade e do trabalho docente, a questão das intencionalidades estruturadas nos bastidores das políticas educacionais, bem como a finalidade da formação da pessoa humana, vem perdendo relevância. A insistência em dá um sentido secundário, menorizado, fazendo-o decrescer a sua relevância epistemológica, pode ser observado, inclusive, no modo tais questões são tratadas no debate curricular sobre a Formação Docente em Pedagogia. Porém, deve-se observar a sua perenidade, posto que

o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação. O que significa introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação à matéria que se ensina [...]; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específico inserindo em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas (PIMENTA, 2012, p. 16-17).

Se entendermos intencionalidade como o meio pelo qual a consciência se dirige aos objetos por ela visados, posto que, em sentido fenomenológico, toda consciência é sempre a consciência de alguma coisa, somente haveria objetos intencionados ou conscientizados. Assim, intencionalidade e percepção são os meios mais eficazes de a consciência alcançar os fenômenos e atribuir sentido aos mesmos, considerando os modos como esses fenômenos se apresentam à própria consciência.

Quando se trata de uma atividade de natureza pública, como o trabalho docente, que sempre envolve o outro, pressupondo alguma alteridade, a justificação alcança o patamar de uma ética das relações humanas. A intencionalidade do trabalho docente submete-se a algum critério de legitimação. Ela não tem legitimidade em si porque nem tudo pode ser ensinado. A questão sobre o que deve ser ensinado, o que deve ser um conhecimento e o que se deve esperar do que é ensinado está diretamente ligada à intencionalidade do trabalho docente.

O trabalho docente não é, em si mesmo, neutro. Pois, além de metódico, ele é intencional. Significa que ele é correlato da consciência humana. E toda consciência sempre se dirige a algo, e nesse ato ela exerce a sua intencionalidade em todos os âmbitos da realidade social. Por isso, a intencionalidade pode ser definida como

aquela propriedade de muitos estados e eventos mentais pela qual estes são dirigidos para, ou acerca de, objetos e estados de coisas no mundo. Se, por exemplo, eu tiver uma crença, deve ser uma crença de que determinada coisa é deste ou daquele modo; se tiver um temor, deve ser um temor de alguma coisa ou de algum acontecimento; se tiver um desejo, deve ser um desejo de fazer alguma coisa ou de que algo aconteça; se tiver uma intenção, deve ser uma intenção de fazer alguma coisa; e assim por diante em uma longa série de outros casos (SEARLE, 2002, p. 13).

A pedagogia, em cada momento do seu desenvolvimento histórico, precisa ser repensada em termos políticos, cultural, científico, técnico e epistemológico. Ela é provocada a assumir uma posição racional frente a esses domínios do conhecimento. O trabalho docente, os processos formativos e a construção curricular são profundamente afetados pelas decisões tomadas nessas esferas de poder. Nesses domínios são planejadas hegemonias que podem alterar radicalmente as possibilidades de experiências educativas.

Nesse sentido, “ao se pretender uma pedagogia em consonância com as demandas e as possibilidades do contexto histórico contemporâneo e consoante à sua matriz epistemológica, será preciso considerar que ela deve ter necessariamente um papel político” (FRANCO, 2008, p. 72). Seu papel político consiste, entre outros, em definir os critérios mais adequados e a melhor forma de gerir os processos formativos da sociedade. Fará isso colocando em questão o caráter finalístico e valorativo da educação em seu contexto.

Esse caráter comporta, ao mesmo tempo, uma perspectiva *teleológica*, pautada nas causas finais que regem o fenômeno educacional e seus propósitos para a humanidade, e uma perspectiva *axiológica*, pautada nos valores ético-morais que regulam o comportamento humano. Tal perspectiva considera que “a educação, como objeto de estudo, sofreu prejuízos em sua interpretação no decorrer da história e hoje requer procedimentos e ações de uma racionalidade que lhe é pressuposta” (FRANCO, 2008, p. 77).

A educação, ao ser objetivada como um conhecimento científico não se assemelha a qualquer outro objeto. Sua natureza imaterial não admite uma concepção assentada no positivismo lógico ou em qualquer outra forma de fisicalismo, como paradigma ou como modelo interpretativo de suas causas, finalidades, forma e sentido. O exame do objeto educação requer um pensamento complexo, uma teoria da complexidade que possa romper com simplificações, reducionismo, fragmentações e enquadramento epistemológico.

A educação torna-se um objeto incompreensível se tomando como algo unilateral, descontínuo e desvinculado de suas relações de interdependência. Suas qualidades fundamentais, enquanto objeto científico, são: a relação, a multiplicidade e a unidade. Esse caráter dialético é essencial no tratamento científico da educação como um fenômeno humano dotado de razão e sensibilidade. Na educação estão todas as sínteses do pensamento lógico-formal, empírico-simbólico, sociocultural e, além disso, do senso prático necessário à vida de subsistência.

A totalidade dessas sínteses pode ser considerada pela pedagogia, quando reclama para si um estatuto de cientificidade que a capacite para agir como uma ciência particular no exame do fenômeno educacional. Um objeto complexo é algo passível de múltiplas determinações devido aos diversos aspectos e relações demandados por suas configurações na relação com tudo aquilo que essa existência produz.

A educação é um fenômeno que somente faz sentido quando apreendido em sua máxima totalidade. Sua apreensão, para ser adequada, não admite mensurações ou qualquer grau de progressão linear, apenas. Esse tipo de reducionismo toma como pressuposto a simples análise de desempenho nas aprendizagens cognitivas, e, a partir daí, criam-se modelos comparativos, universalizáveis. Esses modelos são aplicados pelas políticas educacionais em contextos com absoluta disparidade de condições objetivas, materiais e simbólicas.

A educação não pode ser reduzida a uma explicação baseada numa simples teoria do domínio cognitivo fundada na lógica de aplicação de conhecimentos. Precedente a tudo isso, há um sistema de valores que é, muitas vezes, implicitamente colonizado. Em sua dimensão axiológica, a educação é o contexto espaço-temporal para essas manifestações. É um lugar de produção de consciência e reconhecimento dos valores necessários à vida comunitária. Seus efeitos são observáveis nas

relações sociais, sendo, portanto, capazes de expressar a aquisição de um sistema de valores legitimados pela sociedade.

A imposição de decisões unilateral e particularizada contraria a sua finalidade crítico-emancipatória na vida pública, nos negócios e na esfera privada. Além disso, o esforço de construção de uma cosmovisão, visão de mundo, é uma questão de coletividade e de atitude humano-social. Por isso mesmo, os processos educativos não podem ser tratados como uma questão deliberadamente aberta à opinião não especializada. Considera-se que

a pedagogia é a ciência que deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. Isto se fará através da investigação dos conhecimentos e saberes que se organizam historicamente, fundamentando as bases dos saberes, diretrizes e orientações da *práxis* educativa (FRANCO, 2011, p. 125).

Os conhecimentos objetivados constituem um dos meios de viabilizar a concretização dos processos educativos de uma sociedade. Não é o único meio, mas, no contexto da instituição escolar, é o mais consolidado. Não é o melhor, mas é o que mais desperta conflitos e disputas curriculares. Não é o mais efetivo no cotidiano das pessoas, mas é o mais desejado pela maioria. Não é o mais inclusivo, mas é o que melhor viabiliza processos de inclusão social. Não é o mais fácil, mas é o que tem as possibilidades mais adequadas de superação das dificuldades humanas. Não é o mais socializável, mas é o que reúne as mais adequadas possibilidades de compreensão crítica do mundo social. Enfim, trata-se do conhecimento objetivado pela humanidade ao longo de sua existência racional.

Esse conhecimento tornou-se uma forma de poder. Sua autoprodução gerou comunidades de poder cognoscitivo/gnosiológico, com alcance em quase todos os setores da vida pública e privada. O mundo da vida, o mundo natural e o mundo da vida simbólica foram alcançados pelas suas explicações formais. O conhecimento historicamente objetivado tornou-se soberano com relação à sua capacidade de autojustificação.

Os saberes, as diretrizes e as orientações destinadas à prática educativa fundamentam-se nos conhecimentos organizados historicamente. Esses conhecimentos não podem resultar de um puro espontaneísmo, isto é, da crença absoluta na capacidade de ação, dispensando, por princípio, a ideia de qualquer planejamento prévio.

A crença de que uma ação pode estabelecer com outra ação anterior uma relação de causalidade independente de qualquer processo teórico-metodológico nada mais é do que um simplório praticismo. No campo pedagógico, a hipótese de que basta operar segundo o princípio do puro fazer, supondo que os processos educativos e pedagógicos podem ser explicados na lógica da ação/reflexão/ação, é uma simples dedução prática. É a ideia de que o pedagógico não requer cientificidade.

A naturalização dessa conduta no campo da educação tem resultado em concessões ao improviso justificado. Muitos acreditam que o caráter científico da ação pedagógica, expresso na articulação entre teoria, método e intencionalidade, não é, essencialmente, o que forma um professor. Ignora-se, portanto, que

o ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares (PIMENTA, 2012, p. 15).

O professor é alguém que aprendeu alguma coisa para ensinar, e o faz como profissão. No imaginário pedagógico brasileiro, essa é a marca fundamental da condição docente. Porém, há um estereótipo no fato de que, para o imaginário popular, o professor é somente alguém que ensina. Não há uma compreensão da complexidade desse ato, o que é compreensível, numa sociedade com limitada relação com os processos formais de ensino-aprendizagem.

Apreender, ao longo da nossa tradição educacional, sempre esteve vinculado a determinados atos de imposição hierárquica e de ajustamento social realizado por qualquer pessoa disposta a ensinar alguma coisa. Não por acaso, leigos, políticos, militantes, profissionais liberais, religiosos, outrora, sempre estiveram à frente do ensino no que hoje é chamada de Educação Básica.

Essa presença significou muitas coisas: solidariedade, dominação, libertação, ideologia, caridade, ingenuidade, esperança numa transformação social, negócio etc., além de muitas outras impressões que o senso comum transformou em estereótipo. Numa visão estereotipada, o ensino é apenas uma coisa da escola, algo que acontece unicamente naquele espaço, naquele território. Fora daquele ambiente não tem qualquer significação social. Consiste apenas em realizar a transposição de didática

de um conteúdo ou objeto científico para crianças e jovens, aplicar e corrigir as avaliações. Porém, deve-se considerar que

é da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimento na sociedade (PIMENTA, 2012, p. 15).

Uma transformação social somente tem sentido se, originariamente, derivar das necessidades da própria sociedade. Ela tem sempre o caráter de uma rebeldia, de uma vitalidade que é própria de um povo, de sua soberania. As transformações importadas de necessidades sociais alheias, ainda que, às vezes, possam parecer revolucionárias, não expressam a soberania popular local, mas a hegemonia de modelos totalizantes se impondo. Essa subserviência não corresponde a uma estratégia de desenvolvimento específica para o local, pensada de forma originária, mesmo em face das influências, que também são importantes, apesar de ontologicamente não passarem de simples simulacro social, uma realidade projetada como cópia, sob a qual o receptor não ousa transcender.

### **1.7 A pedagogia como campo científico**

Todo campo científico pressupõe a existência de algum objeto de conhecimento. Sem o preenchimento desse pressuposto, a possibilidade de um suposto campo científico torna-se nula, em função da ausência de uma região de conhecimentos originários que possa alimentar a produção do campo científico delineando, portanto, a suas dimensões constitutivas. Tais dimensões, na tradição filosófica, assim como na pedagogia, são dimensões de sentido. A problemática relativa a processos constitutivos é uma constante na discursividade pedagógica, abordando, entre outras possibilidades, processos de atribuição de sentidos por parte de sujeitos às diversas atividades no campo da prática.

Nesse sentido, vale destacar, entre as produções científicas da área, o artigo intitulado “As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento”, assinado conjuntamente por Franco, Pimenta e Libâneo (2011). O destaque do referido artigo se deve principalmente à decisão dos autores de posicionar a questão da pedagogia como campo de conhecimento no contexto da discussão sobre a

especificidade epistemológica do campo científico e profissional da própria pedagogia. Em linhas gerais, o texto do artigo indica que há uma epistemologia do campo científico e outra do campo profissional, embora logicamente associadas. Porém, fica claro que a associação se dá graças à força epistêmica do campo científico de cobrir o campo profissional com a sustentação de seus pressupostos teórico-conceitual e metodológico.

As implicações da educação escolar, uma vez desprendida da variedade de práticas educacionais da sociedade, abrange os campos científico e profissional e, conseqüentemente, a docência. Esta, por sua vez, compreendida como “modalidade peculiar da atividade pedagógica” (FRANCO; PIMENTA; LIBÂNEO, 2011, p. 55-78), vinculando-se, diretamente, à didática e à pedagogia não como um objeto central, mas como uma particularidade ordenada dentro de uma lógica modal, cumprindo, portanto, uma função de subordinação. Assim, tal definição de docência, apontada pelos autores referidos, favorece o critério de distinção entre pedagogia e didática nos termos de que a “pedagogia conta com maior amplitude conceitual do que a didática” (FRANCO; PIMENTA; LIBÂNEO, 2011, p. 55), sendo que, nesta última, estaria alocada a *modalidade docência*<sup>10</sup> e a atividade pedagógica como objetos específicos.

Ainda no âmbito das dimensões constitutivas da pedagogia, ganha destaque como ponto de partida a compreensão da práxis educativa como objeto da ciência pedagógica; sendo essa mesma práxis caracterizada como ação intencional, reflexiva e transformadora da própria práxis educativa (FRANCO; PIMENTA; LIBÂNEO, 2011, p. 55-78). A lógica dialética referenciada pelos autores permite constatar a possibilidade de que conceitos como intencionalidade, reflexividade e transformação, mais do que um simples atributo, podem compor a estrutura dialético-fenomenológica da práxis educativa.

A questão da cientificidade da pedagogia, atualmente, não se reduz ao que outrora se costumava considerar um problema epistemológico fundamental: definir os critérios para estabelecer o estatuto de sua cientificidade. Na medida em que a pedagogia se impõe como um campo de conhecimento com sujeito, objeto, teoria,

---

<sup>10</sup> O tema da “docência como uma modalidade peculiar da atividade pedagógica” é analisado no Capítulo 2, visto que nossa intenção consiste em levantar objeções lógicas acerca da compreensão de docência instituída pelas Diretrizes Curriculares de 2006 do Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) pela hipótese de que a amplitude compreensiva que lhe foi atribuída incorre num ajuste epistêmico de caráter normativo desarticulado da posição da docência frente à didática e à pedagogia (ciência da educação).

método, instrumentos de geração de dados, lócus de pesquisa e uma evidente intencionalidade de suas investigações, de fato, ela consolida o seu status de ciência no rol das ciências humanas.

Com isso, a questão da cientificidade alcança outras exigências. Entre elas, continuar avançando na redefinição de sua base epistemológica, na revisitação de sua história e na produção de novas epistemologias – que possam ampliar as perspectivas de análises dos seus objetos, teorias e métodos – vem se impondo como tarefa precípua. Isso implica revisão, atualização e, se necessário, ampliação do conceito de ciência pedagógica.

Definir o que constituía um conhecimento científico e os meios de sua produção esbarava em obstáculos metodológico, epistemológico e empírico que pouco consideravam a natureza e da diversidade dos objetos cognoscíveis. Esses obstáculos eram impostos por uma concepção de cientificidade focada na ideia de objetivação pressupondo uma suposta neutralidade. O mito da neutralidade excluía da classe do conhecimento científico aqueles saberes declaradamente fecundos em participação dos sujeitos, como os conhecimentos das chamadas ciências humanas.

Isso implicava outro problema gnosiológico fundamental que é a questão da essência do conhecimento, a saber, a relação sujeito-objeto. Porém, se nenhum conhecimento científico é possível fora da consideração dessa relação, logo, um critério de cientificidade baseado apenas no dado material, em si mesmo, neutro, seria uma *fraude epistemológica*. Implicaria o contrassenso de postular na construção do conhecimento apenas a presença de uma de suas dimensões, a dimensão objetiva, o que resultaria na ideia de que as mediações do pensamento e do sentido, próprias do sujeito cognoscitivo, não teriam participação ativa na essência do conhecimento.

O fato de que existe um sujeito, um saber a ser ensinado, uma educação a ser planejada, um sistema educacional a ser produzido, um indivíduo a ser formado, uma cultura a ser cultivada, uma ética a ser construída e uma moral a ser praticada exige uma ciência da subjetividade. Um sistema ético não pode ser erguido sobre os resultados de saberes objetivos produzidos metodicamente; pelo contrário, ele depende de um querer, de uma vontade, de um dever e de um poder imanentes encontráveis apenas na pessoa humana.

O ser humano concreto pode ser conhecido por meio das aspirações e dos ideais que expressam aquilo que ele deseja ser. A educação é um instrumento que ajuda o ser social, o sujeito individual e coletivo, a conhecer seus ideais e as

possibilidades de sua realização. A ciência pedagógica se compromete em investigar os modos de subjetivação do sujeito na sua relação com a sociedade, com a cultura e com o conhecimento, a fim de determinar um modo crítico de abordar a exequibilidade de seus ideais formativos.

Todos somos, na nossa vida ordinária, sujeitos concretos. Vivemos e usamos um território e nele produzimos as formas possíveis de prática social. Essas práticas podem ser investigadas em seu potencial educativo, de modo que a ciência da educação encontre os meios de extrair dela o melhor da condição humana e transformar em objeto pedagógico – aqueles que têm potencial formativo, e que possam ser ensinados de forma metódica e intencional em consonância com as finalidades educativas.

Refletir criticamente sobre o ser humano concreto significa examinar os limites e possibilidades do conhecimento sobre o ser humano particular. Ou seja, o que podemos conhecer e o que podemos esperar daquilo que já conhecemos sobre indivíduos socioculturais no exercício de suas identidades. Esse é expediente muito comum nas escolas. A humanidade é o ser humano como um todo. Estudar o sujeito particular é um modo de contribuir para a humanidade.

Considera-se que “a ciência pedagógica tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa” (LIBÂNEO, 2011, p. 67). Frente ao seu objeto primordial, o fenômeno educativo, ela tem um modo próprio de agir com a coerência que é peculiar ao seu estatuto epistemológico. Os traços relativos à maneira de agir dessa ciência marcam a sua identidade, reconhecida pelo modo com o qual se relaciona com a educação. A educação, para a ciência pedagógica, não é, como sugerem as Diretrizes de 2006 do Curso de Pedagogia, um campo de aplicação de conhecimento.

O diálogo com a tradição é uma das marcas da ciência pedagógica. A pedagogia realiza-se enquanto praxiologia, na medida em que se compromete com o estudo e análise das ações, das causas e das normas que produzem a realidade educativa. Para a ciência pedagógica, a realidade educativa é alguma coisa produzida no contexto da existência humana, sendo, portanto, um produto da cultura e das relações sociais.

A ciência pedagógica toma a realidade educativa como objeto cuja cognoscibilidade é possível, tornando inteligíveis as motivações e o tipo de racionalidade pressuposta na sua construção. A ciência pedagógica realiza tal

investigação observando, descrevendo, analisando, interpretando e explicando a realidade educativa enquanto um fenômeno que se apresenta e, ao mesmo tempo, é apresentado à consciência. Nisso, consiste uma de suas possibilidades metódicas.

Considera-se, portanto, que “a pedagogia investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação e propõe princípios e normas relacionadas aos fins e meios da educação (LIBÂNEO, 2011, p. 67). O modo de investigação do fenômeno educativa requer teoria e método. Daí decorre o seu caráter científico e a necessidade de justificação epistemológica de seus pressupostos. O fenômeno educativo é aquilo que se manifesta na prática social como algo distinto de sua facticidade. Um fenômeno não é a mesma coisa que um fato, por isso, sua distinção é necessária para que a abordagem e a investigação teórica sejam realizadas com consciência.

A pedagogia formula orientações para a prática. Nisso consiste uma dimensão de sua competência teórica e epistemológica. Formular uma orientação, uma diretriz, é um compromisso científico, mas também social e pedagógico. Tal tarefa subordina-se a uma instância de juízos formais e, muitas vezes, prescritivos. Porém, é preciso ter clareza do alcance dos *atos prescritivos*, posto que esses não podem determinar todo o trabalho da ciência pedagógica.

A ciência pedagógica não é uma modalidade de ciência aplicada. Pelo contrário, procedimentos como aplicação e prescrição, no campo pedagógico, subordinam-se à centralidade dos processos educativos e suas finalidades. Define-se, depois de assumida determinada concepção, os procedimentos que lhes são adequados. Orientar, prescrever e aplicar nada mais é do que um procedimento de ordenação da prática, mas não um princípio epistêmico de legitimação e justificação da ciência pedagógica. Formular temas, problemas, objeções e críticas de maneira precisa, e segundo uma perspectiva epistemológica, é aceitável em qualquer campo científico.

A pedagogia propõe princípios e normas relacionadas aos fins da educação. Toda educação tende a se desenvolver de forma mais consciente quando assume princípios, sejam eles *a priori* derivados e consolidados na tradição; *a posteriori*, derivados da experiência; ou ainda *a priori sintéticos*, derivados da relação entre tradição experiência. Um princípio encerra sempre um inventário daquilo que foi organizado e sistematizado tornando inteligível um conhecimento sobre algo. O

princípio sempre produzirá novas experiências, desde que se tome a atitude de agir segundo suas determinações.

Na educação, princípios derivados da ética, da estética, da política, além de outras áreas do saber, são bastante celebrados. Mas esses princípios somente fazem sentido se os fins a que se destinam a educação forem bem compreendidos. Do contrário, corre-se o risco de trabalhar contra eles próprios. Esse fenômeno tornou-se fato observável na realidade da educação brasileira, em que, muitas vezes, se assumem ideais de tendência socialista regidos por determinações de políticas declaradamente capitalistas. Essas contrariedades de princípios e de meios são realidades nas políticas oficiais de educação, na legislação, nas concepções de educação, na epistemologia do campo educacional, nas práticas pedagógicas, além de outros setores.

Não há dúvidas sobre a identidade do trabalho do profissional de pedagogia que segue as normas regulatórias, o princípio da formação e a observância das aptidões ofertadas no percurso curricular, deste profissional. Talvez, a questão seja muito mais da ordem epistemológica das concepções dos cursos de formação. Considerada essa hipótese, a questão se desloca para a ciência pedagógica, de onde se nutre a configuração profissional e científica do curso. Considera-se, nesse caso, o protagonismo da pesquisa, ainda que “dominar conhecimento não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, [mas também] que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana” (PIMENTA, 2012, p. 17).

A construção do conhecimento científico resulta de um processo de investigação. O conhecimento pedagógico, assim como qualquer outro conhecimento formal, resulta também desse processo. Ele não é um conhecimento dado, nem tem ao seu dispor um mundo natural à espera de uma descrição dos seus mecanismos de funcionamento. Seus princípios não podem ser derivados de uma atitude natural ou de qualquer processo de naturalização da cultura. A referência básica do conhecimento pedagógico é o modo como, intersubjetivamente, os sujeitos agem sobre os objetos para apreender o sentido de suas manifestações. Entende-se, portanto, que

a educação não é apenas um projeto científico ou racional, pois a ação pedagógica realiza-se a partir de uma pluralidade de valores e de

crenças, de ideias e situações, que é ilusório tentar controlar *a priori*. A educação não encontra a sua razão de ser apenas no razoável, mas também no trágico; não é apenas um ato racional, mas também dramático (NÓVOA, 2001, p. 80).

A educação é também um projeto de vida e de existência coletiva. Pensar a educação como uma coisa só, unilateralmente, ou ainda apenas como um objeto sem relação com o sujeito é um contrassenso. A educação, como projeto científico, tende apenas a ser um produto, um instrumento ou uma tecnologia pedagógica. À educação não cabe num projeto científico, posto que seus ideais formativos não podem ser reduzidos a relações de causalidade.

A ciência atua sempre em vistas da produção de resultados com objetivos primordialmente utilitários, sobretudo um tipo de ciência muito praticada no mundo atual que faz excessivas concessões ao mercado. A aliança da ciência com poderes hegemônicos implicou na sua quase absoluta servidão ao mercado, ao sistema político e à carreira profissional.

Um projeto de educação é, por princípio, utópico, revolucionário e emancipatório. Esses aspectos não corroboram um projeto científico, se entendermos por ciência aquela praticada pelo cientista normal, que opera sempre a partir do paradigma dominante. É pretensiosa a tentativa de controlar a educação por procedimentos totalmente apriorísticos. Qualquer posição nesse sentido não passa de dogmatismo.

A educação comporta procedimentos anteriores e posteriores à experiência, além de sínteses derivadas de princípios comprovados pela tradição, como, por exemplo, os ideais de liberdade, de justiça social e a afirmação dos direitos humanos. Os direitos universais que justificam a existência humana para a paz e para a preservação da vida não carecem de experimentação para avaliar a sua legitimidade. Esses estão em conformidade com a natureza humana. Mas o modo como as práticas sociais interpretam esses princípios precisa ser examinado na experiência.

A ciência pedagógica como um dos meios institucionais de viabilizar essa axiologia, em vista de fins formativos, empenha-se em encontrar a forma adequada em termos de sentido, conteúdo e metodologia. Por outro lado, uma educação centrada na experiência, assumindo uma posição que atribui legitimidade apenas àqueles saberes dela derivados, não passa de uma forma de dogmatismo empírico.

A ciência pedagógica tende a atuar como uma ciência analítica, descritiva e sintética. Pode lançar-se ao exame de totalidades procurando exercer a sua interpretação. Pode valer-se da descrição como um método – trazendo à tona a relação entre fato e essência – a fim de determinar o fenômeno educacional em seu aspecto *relativo*, destacando sua estrutura contingente; e também no seu aspecto *absoluto*, procurando determinar seus elementos essenciais, permanentes. Poderá, ainda, valer-se da síntese para demonstrar princípios, consequências, causas, efeitos, parte e todo no contexto de uma abordagem do fenômeno educativo. Tudo isso considerando a seguinte advertência:

o esforço de racionalização do ensino saldou-se por ganhos muitos significativos e, nalguns casos, decisivos. Mas, pelo caminho, caiu-se na tentação de reduzir as dimensões da ação pedagógica, expurgando-a das dimensões difíceis de controlar objetivamente. Como se o ato educativo se inscrevesse necessariamente no prolongamento de um raciocínio científico (NÓVOA, 2001, p. 80).

Há no próprio ato educativo precondições que determinam o agir humano. A esfera pública, o sistema produtivo, a vida privada e todas as relações implicadas nas formas de pensar, sentir e agir do sujeito interferem em suas ações. Além disso, produzem motivações, muitas vezes, pouco racionalizadas. Essas motivações escapam do raciocínio lógico-causal, impondo outras dinâmicas para os mecanismos formais. Entre essas dinâmicas estão a sua preferência política, orientação sexual, questões de gênero, preconceitos, causas sociais, militância, *status* socioeconômico, percepção estética, classe econômica, escolaridade, etc.

Entre a causa e o efeito produzido no ato educativo, nesse intervalo, o percurso pode se alterar conforme as contingências que vão se apresentando, não havendo, portanto, uma linearidade absoluta. Essa relação relativamente linear no interior do ato educativo denuncia a insuficiência da racionalidade técnico-instrumental como paradigma epistemológico no campo da educação.

É razoável e desejável que a razão pedagógica esteja vinculada ao cotidiano escolar. A racionalização do ensino é uma necessidade e não há dúvidas quanto à sua aceitação no campo pedagógico. Prova disso é a observância de legislação, programas oficiais para o setor, manuais de ensino, materiais instrucionais, pedagogia de projetos, sistemas de avaliação, documentação pedagógica, relatórios, etc.

O cotidiano escolar é o território dos acontecimentos habituais, do comum, do ordinário e do extraordinário. Aquilo que todos os sujeitos desenvolvem todos os dias na escola não é apenas a ritualística pedagógica. Não se trata simplesmente de um lugar onde algumas pessoas ensinam e outras aprendem, como parece supor o senso comum. O cotidiano escolar, para a razão pedagógica hegemônica, nada mais é do que uma concepção, um ideário pedagógico-conceitual sobre e a partir do qual os analistas a serviço das corporações da economia do conhecimento tomam suas decisões. Daí surgem as mais variadas prescrições para controle do fenômeno educacional.

Aplica-se essas prescrições buscando regularidades no cotidiano escolar como se fossem leis naturais. Uma vez encontradas tais regularidades, tornam-nas padrões de comportamento e ajuste social, mas pouco se coloca em questão as causas primeiras dessas regularidades e suas motivações. Simplesmente assume a *metafísica do cotidiano* sem examinar a legitimidade de seus efeitos, supondo que se a prática é massiva e regular, logo, é consensual e, portanto, legítima.

Uma razão pedagógica alheia ao cotidiano escolar é aquela que legitima a cotidianidade pelo simples fato de perceber a constância de determinadas regularidades que vão evoluindo dentro de uma gradação: hábito, costume, cultura e tradições, como se essas práticas sociais não carecessem de exame crítico. Não por acaso, o cotidiano escolar encontra-se, muitas vezes, enraizado em dogmatismos que não mais correspondem à realidade do seu tempo histórico. O lugar da razão, da sensibilidade, do conhecimento científico e do saber narrativo vai perdendo espaço para experiências transmissivas de menor grau de complexidade, informações.

A escola é um território do cultivo do espírito científico, da emancipação social e da formação do pensamento crítico. Lugar do exame da tradição e da evolução dos valores cultivados. Assim, por exemplo, se a homogeneidade é um valor da tradição de determinado contexto, mas a sua característica essencial é a diversidade, a tradição precisa ser problematizada. Pode-se questionar para saber as causas desse desacordo da tradição com a realidade atual, qual a origem, o fundamento e o critério para uma posição epistemológica, por exemplo, contrária a qualquer corroboração com as experiências.

A investigação do potencial educativo das práticas sociais constitui uma das tarefas da pedagogia crítico-emancipatória defendida por Franco (2008). Sua pedagogia, erguida na confluência de grandes tradições epistemológicas,

educacionais e pedagógicas se move na consolidação da cientificidade da pedagogia e de sua especificidade epistemológica. O ponto de partida de suas análises, neste particular, consiste na compreensão de que “práticas sociais são aquelas exercidas pelos diversos meios de comunicação, instituições culturais, políticas e sociais ou por diferentes agrupamentos [...] e demais meios tecnológicos que possuem potencial educativo” (FRANCO, 2008, p. 80).

O potencial educativo de uma prática social é determinado por uma ciência a que possa dirigir a essa uma perspectiva objetivamente compatível com um fenômeno educativo. O critério para que uma prática social se torne educativa pressupõe que esta receba um tratamento metódico e intencional em vista de finalidades educativas.

A educabilidade de uma prática social consiste em transformá-la em possibilidades de formação ética e emancipatória dos sujeitos. Se todas as práticas sociais têm esse potencial, então, elas requerem um olhar específico. Esse olhar consiste na investigação do significado das práticas sociais na sua configuração enquanto *ato* e enquanto *potência*, de modo que seja possível compreender a sua posição e o seu movimento entre uma coisa e outra. Significa que, no meio da relação entre *ato* e *potência*, todas as práticas entendidas sob essa perspectiva possuem uma dinâmica de posição e movimento que precisa ser interpretada.

Há uma evidente insistência dos poderes dominantes – poderes de hegemonia social, política, econômica e bélico-militar – de manter o controle das práticas sociais, principalmente quando essas práticas são convertidas em ação educativa comprometida com a transformação social, posto que “toda ação educativa carrega uma carga de intencionalidade que integra e organiza suas práxis, confluindo para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural [...]” (FRANCO, 2011, p. 126). É justamente essa intencionalidade da práxis que escapa às formas autoritárias de ajustamento social.

O desenvolvimento teórico da pedagogia implica considerar que o mundo não é somente mudança nem somente permanência. A pedagogia trabalha com possibilidades. A questão da possibilidade do conhecimento, por exemplo, não poderia ser levantada se o mundo fosse simplesmente o resultado de uma doutrina dogmaticamente estabelecida. Mas se cogitamos um mundo de relações, como um mundo possível, então, pode-se pensar a formação humana dentro e fora da *mudança*, assim como dentro e fora da *permanência*.

Nessa relação é possível teorizar sobre a educação como fenômeno ontológico, gnosiológico e social (existir, conhecer a existência e socializar o conhecimento socialmente produzido). É, portanto, possível uma teoria do conhecimento pedagógico. Tal teoria pode se ocupar dos problemas contidos no conhecimento pedagógico relativos à sua possibilidade, origem, essência, crítica, seu sistema de categorias, suas correlações e critério de verdade.

O conhecimento pedagógico não está isento dos problemas do conhecimento em geral, a saber: dogmatismo, ceticismo, subjetivismo, pragmatismo e criticismo que compõem a questão da *possibilidade do conhecimento*; racionalismo, empirismo, intelectualismo e apriorismo que compõem a questão da *origem do conhecimento*; objetivismo, subjetivismo, realismo, idealismo e dualismo que compõem a questão da *essência do conhecimento*; apreensão, mediação, função, intuição e espontaneidade que compõem a questão dos *meios de aquisição dos tipos de conhecimento*; e, além disso, o problema do conceito, do critério, da contradição que compõe a *questão da verdade do conhecimento*.

## **2 EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA: TENDÊNCIAS PÓS-DIRETRIZES DE 2006**

Este capítulo analisa as tendências do Curso de Pedagogia após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Situa a questão da cientificidade da pedagogia e a emergência de sua retomada frente ao praticismo centrado no fazer docente. Problematiza as condições epistemológicas para o cumprimento do papel social da pedagogia. Discute a pluralismo de concepções teórico-metodológica no campo pedagógico e a capacidade de autodeterminação da pedagogia como ciência autônoma. Examina o efeito epistêmico produzido pelo enquadramento dos Cursos de Pedagogia na normatividade das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, bem como o seu alinhamento com a epistemologia da prática. Problematiza as investidas da racionalidade neoliberal associada à lógica economicista e às políticas conservadoras aplicada ao campo da educação e da formação docente. Refuta a tese da docência como base do Curso de Pedagogia.

### **2.1 Normatizações e pressupostos: problemática geral**

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o Ministério da Educação do Brasil (MEC), por meio do Conselho Nacional de Educação, homologou quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. São elas: Resolução CNE/CP nº 1/2002 (revogada); Resolução CNE/CP nº 1/2006 (específica para o Curso de Graduação em Pedagogia, em vigência); Resolução CNE/CP nº 2/2015 (revogada); e Resolução CNE/CP nº 1/2019 (vigente). Essas normatizações definem não apenas orientações curriculares para a formação de profissionais do magistério, mas também pressupostos acerca das finalidades educativas que pretendem alcançar. Seus princípios induzem tendências, muitas vezes, conflitantes, em função dos projetos socioeconômicos implicados.

As diretrizes se apresentam ostentando uma pretensa neutralidade, dado o seu caráter jurídico-normativo. Mas, ainda assim, não ocultam pretensões no campo da formação docente e da teoria pedagógica. Expressam, muitas vezes, no conjunto de seus dispositivos, uma semântica cuja terminologia submete a análise pedagógica ao poder decisório da análise economicista. A posição subalterna pode ser verificada no uso de concepções oriundas da cultura empresarial, da Pedagogia das

Competências e do procedimento performático, subestimando a posição da pesquisa educacional contextualizada e as demandas do seu campo empírico, institucional e epistemológico.

Como de costume, sempre que ocorre a homologação de uma nova diretriz para os cursos de licenciatura, a expectativa oficial é que seus princípios possam produzir impacto na formação docente por meio da reformulação dos projetos pedagógicos curriculares dos referidos cursos. Para isso, se estabelece prazo para adequação. Há também a expectativa de ruptura epistemológica e novas perspectivas de docência, cuja novidade, muitas vezes, nada mais é do que o retorno de tendências superadas no campo progressista crítico-emancipatório. É o caso da noção de competência.

No entanto, a experiência tem mostrado que diretrizes são instrumentos que lançam uma *episteme* na arena ideológica da política educacional e dos cursos de formação de professores, cujo efeito somente poderá ser examinado na sua integralidade, quando as primeiras turmas de egressos iniciam a sua atividade profissional no exercício da docência e no cumprimento das finalidades educativas propostas. Sendo assim, no próprio curso da implementação de uma diretriz curricular, conforme se alteram a conjuntura política e o avanço da pesquisa educacional, desde então o seu estado de obsolescência ou de florescência começa a ser delineado, à medida que se exerce sobre ela a demarcação crítica de seus pressupostos.

A propósito desta pesquisa, pretende-se, nesta seção, realizar a análise do conjunto das questões presentes nas resoluções CNE/CP de 2002, 2006, 2015 e 2019, marcando a ordem cronológica das homologações e, em separado, a resolução de 2006, considerando a diferença específica desta última. Isto é, o fato de sua aplicação ser destinada ao Curso de Graduação em Pedagogia. Ademais, a resolução de 2006 não exerceu efeito revogatório sobre a de 2002, sua antecessora imediata, mas sim sobre a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969.

Ressaltam-se, portanto, no conjunto de problemáticas, os princípios que norteiam a formação inicial de professores. A propósito de nossa análise, destacam-se: a questão do modelo de competência como concepção nuclear da formação inicial de professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002); a questão da docência como base do Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006); a questão da sólida formação teórica e interdisciplinar (Resolução CNE/CP nº 1/2015); e a questão do desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) da Educação Básica como pressuposto da formação docente (Resolução CNE/CP nº 2/20019).

Assim, entre simplificações, avanços parciais e retrocessos, foram configuradas – no período de 2002 a 2019 – quatro Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, instituindo forma, conteúdo e disciplina normativa aos cursos de formação de professores e, ao mesmo tempo, favorecendo preferencialmente a ascensão de prescrições de cunho neoliberal em detrimento de propostas progressistas de cunho crítico-emancipatório referenciadas na pesquisa educacional.

### ***2.1.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores como um instrumento de normatização da racionalidade neoliberal***

O avanço da racionalidade neoliberal no campo da educação possui múltiplos vetores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores não é o único desses vetores, mas é um daqueles propícios a consolidar suas investidas. O pano de fundo da questão, quase sempre, consiste na tentativa conservadora de elevar o mercado à posição de arbítrio supremo do valor e do mérito social, ao qual todo indivíduo deveria submeter-se. Para isso, tende a conceber a escola como uma organização de reprodutibilidade do modelo de instrumentalização profissional consagrado na empresa capitalista. Tal modelo ampara-se mais no *idealismo reformista* do mundo empresarial para a educação e menos na realidade imediato-concreta das experiências comunitárias do fenômeno educativo situado historicamente.

Nesse sentido, procura-se discutir nesta seção a hipótese de que a indústria do ensino caracterizada pela aplicação dos métodos e da terminologia economicista na educação visa uma escola centrada na ideologia da profissão a fim de operar a maquinaria empresarial e seus serviços; que a exigência de abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC da Educação Básica é uma forma de controle pedagógico; e que o uso estratégico da noção de competência profissional docente consiste numa tentativa de desarticular a formação intelectual, cultural, política, científica e técnica referenciada na ciência da educação e em suas pesquisas. A hipótese ampara-se na problematização histórico-epistemológica das resoluções de 2002, 2006, 2015 e 2019, tendo em vista as principais categorias identificadas com o

discurso neoliberal e com políticas conservadoras, cujo alinhamento traz implicações conflitantes para a formação docente, para o Curso de Pedagogia e, principalmente, para o avanço do conhecimento pedagógico e sua epistemologia.

### **2.1.2 A estrutura da racionalidade neoliberal aplicada ao campo da educação e da formação docente**

Nos tópicos desta subsecção, procura-se analisar, por meio do exame da problemática das resoluções destinadas à formação docente no Brasil, a partir do início do século XXI, a estrutura da racionalidade neoliberal aplicada ao campo educacional nos termos de modalidades como: lógica economicista, cultura empresarial, privatismo, meritocracia e responsabilização.

#### **2.1.2.1 A problemática da Resolução CNE/CP n° 1/2002**

Nas duas primeiras décadas do século XXI, no Brasil, a racionalidade neoliberal tem se aproximado do campo da educação com suas políticas de teor generalista, abrangente e imperialista. Os mecanismos que compõem a sua estrutura se revestem do *slogan* da inovação, da responsabilização, da meritocracia, da privatização e da cultura empresarial. Tal cultura impõe ao campo da educação, do ensino e da formação de professores o enquadramento num *sistema de alta performance* gerenciado pela lógica economicista, tendo em vista a instrumentalização das capacidades humanas para a sua adaptação na cultura performativa. Para isso, retomam antigas alianças reavivando forças conservadoras da esfera política, econômica e religiosa, associando-as em coalizações de viés antidemocrático, autoritário e excludente. A retomada do modelo de competência na formação inicial de professores e nos currículos da Educação Básica é uma das formas primárias de atuação do reformismo neoliberal no campo pedagógico.

#### **2.1.2.2 A problemática da Resolução CNE/CP n° 1/2006**

A Resolução CNE/CP n° 1/2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura. Sua aplicação destina-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade normal, e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (artigo 2º). Toda essa extensão normativa e curricular, instituída para o Curso de Pedagogia, expressa uma forma de conceber a educação, a formação docente e a ciência pedagógica, fundamentando-se na tese de que “a base do Curso de Pedagogia é a docência”. Essa tese, consubstanciada no documento final do I Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983 e, mais recentemente, reiterada em documento constante do *Boletim Anfope* (n. 2, v.3 1, 4 jun. 2021), encaminhado pela mesma Associação ao Conselho Nacional de Educação em 10 de fevereiro de 2021, por ocasião da revisão da Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

### 2.1.2.3 A problemática da Resolução CNE/CP nº 2/2015<sup>11</sup>

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nesse sentido, tendo em vista a abrangência e complexidade da educação, definiu também um conjunto de considerações que encerram princípios para a formação docente. Destacamos, dentre eles, “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). Nessa resolução, a ênfase dada ao caráter teórico-conceitual da docência reposiciona o necessário amparo epistemológico, pedagógico e didático da formação inicial de professores, pressupondo uma “compreensão ampla e contextualizada da educação e da educação escolar” (artigo 3º). Pressupõe ainda, em uma de suas considerações, que,

---

<sup>11</sup> A resolução de 2015 não é foco de nossa análise nesta pesquisa, mas optamos por anunciar a problemática que essa diretriz encerra e que, no conjunto, nos interessa. Trata-se da consideração de uma “sólida formação teórica e interdisciplinar” como um dos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

os projetos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2015, p. 2).

Ressalta-se nesta consideração não apenas o dever atribuído ao projeto de formação, mas também a abertura que sua concepção proporciona; fato que pode minimizar o foco na amplitude e centralidade concedida à docência nos projetos curriculares dos cursos. O destaque atribuído à intersubjetividade instituinte da realidade concreta, assim como a valorização da instituição escolar – seus sujeitos, contextos culturais, currículos e profissionalidade –, instaura uma perspectiva menos reducionista da ciência pedagógica. No entanto, apesar de ser melhor confrontada nessa resolução de 2015 e, de certo modo, relativizada, permanece no bojo de suas considerações a *crença implícita* de que a melhoria da qualidade social da educação e a valorização profissional do magistério da Educação Básica giram, primordialmente, em torno da oferta do melhor preparo para a aquisição das aptidões para o exercício da docência, e menos do domínio intelectual, epistemológico, pedagógico, científico e técnico da ciência que a determina como um saber derivado ou derivacional.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 avança na valorização de princípios que conferem justificação epistemológica à cultura normativa da formação inicial de professores da Educação Básica. Dentre eles, podemos destacar: a formação docente como um compromisso público de Estado; a valorização da diversidade; o combate à discriminação; a articulação entre teoria e prática; o domínio dos conhecimentos científicos e didáticos; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o compromisso com uma nação soberana, democrática e emancipatória; a sólida base teórica e interdisciplinar refletida na especificidade da formação; a articulação entre a instituição de educação superior; e o sistema de educação básica. Tais princípios, se desenvolvidos, certamente, podem assegurar ao egresso possibilidades de uma

visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a

criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia (BRASIL, 2015, art. 5º, IV).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 propõe claramente uma superação da noção de competência da Resolução CNE/CP nº 1/2002, instituída como concepção nuclear dos cursos de formação de professores da Educação Básica. Mas, ao que parece, não abdica da ideia de docência como um conceito pedagógico de base, apesar de erigir em suas considerações e princípios uma inegável abertura epistemológica à teorização pedagógica e educacional de cunho crítico-emancipatório. Soma-se a isso o fato de que sua argumentação indutiva projeta subliminarmente a ciência pedagógica como uma derivação da docência e do ato de ensinar. Ou seja, continua pensando a atividade da docência como categoria e noção pedagógica primeira e originária da formação docente.

#### *2.1.2.4 A problemática da Resolução CNE/CP nº 2/2019<sup>12</sup>*

Com o avanço do neoliberalismo no campo da educação, parece cada vez mais evidente que encontrar a justa medida para as finalidades educativas tornou-se um dilema. O debate em torno de que a escola deve oferecer para a classe trabalhadora expõe uma disputa social de classe. De um lado, reconhece-se, no Brasil, a necessidade de uma escola pública cuja educação possa responder às aspirações democráticas de uma sociedade que clama por justiça social e garantia de direitos. De outro, reconhece-se também que uma democracia burguesa, como a praticada em nossa república, pouco se interessa em superar os graves problemas decorrentes da origem socioeconômica da maior parte da classe trabalhadora.

Sabe-se que, nos bastidores dessa questão de classe, está contida a histórica relação ambígua entre pensamento econômico e educação. Tomando como pressuposto a máxima de Stuart Mill (1806-1873) de que ser homem é o fim para o qual a riqueza existe, sendo a educação um dos meios de melhorar a condição dos operários, dando-lhes hábitos de prudência e economia, Khôi (1970, p. 492) afirma

---

<sup>12</sup> A Resolução CNE/CP nº 2/2019 também não era foco de nossas análises, uma vez que o objeto primordial da pesquisa, como dito, é a diretriz de 2006, destinada especificamente ao Curso de Graduação em Pedagogia. Porém, ganhou notoriedade pelos retrocessos que encerra em função de propiciar o retorno oportuno da pedagogia da competência, numa aliança com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (2017), sob égide de políticas conservadoras que afetam diretamente o Curso de Pedagogia e todas as outras licenciaturas.

que “para a massa popular o fim de qualquer formação intelectual deve consistir em cultivar o senso comum e torná-la capaz de formular um julgamento prático e são sobre as circunstâncias que a rodeiam, [de modo] que tudo o resto é supérfluo”. Essa visão vem se alongando no tempo e, desde o século XX, tem assumido outras formas e concepção. Porém, preservando a clássica ideia de uma educação comprometida em formar o comportamento – ponderado e cauteloso – do povo associada a um aguçado senso prático para realização de tarefas, para o desenvolvimento de aptidões pessoais e habilidades, a fim compor a competência profissional.

A implementação dos valores neoliberais e conservadores ocorre principalmente por meio da reforma dos currículos escolares e dos cursos de formação de professores (NÖRNBERG, 2020). A preocupação com o conteúdo programático a ser ensinado na escola e como treinar os professores para a transmissão desses conteúdos constituem um dos aspectos nucleares do *idealismo reformista* neoliberal, cuja crença é a de que “a escola não é capaz de realizar sua obra educacional sem o auxílio da empresa” (LAVAL, 2019, p. 90).

Baseando-se, mais intensamente, nessa crença e na eloquência propagandística do mercado e dos organismos multilaterais em torno da ideia de eficiência, de eficácia, de inovação, de qualidade total, de competência e habilidade e do engajamento profissional etc., circunscritos à perspectiva neoliberal, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), condicionada à BNCC (2017), esta, por sua vez, amparada no *slogan*: “a educação é a base”. Como pressuposto dessa lógica condicional, assumida pela resolução de 2019 e pela BNCC de 2017, destaca-se a imposição da forma empresarial de conceber a educação, a formação docente e as finalidades educativas. Nesse sentido, Laval (2019) nos adverte para o perigo de obedecermos à lógica do rendimento e das competências que as empresas querem nos impor, pois, segundo ele, “estamos vivendo sob um capitalismo cada vez mais instável, no qual não só os ciclos econômicos, mas também os ciclos de empregos e as ondas tecnológicas determinam flutuações na demanda de ‘competências’ difíceis de prever” (LAVAL, 2019, p. 105).

A cultura empresarial tende a acreditar que dispõe do modelo de educação necessário ao enfrentamento da instabilidade do capitalismo, já que tal cultura é muito convicta da eficácia da generalização da imitação de modelos em todos os setores da sociedade. Porém, a lógica economicista aplicada à educação parece se perder diante

da realidade educacional, quando essa mesma realidade lhe desafia a propor um projeto de formação humana. A educação concebida nos termos da competência, da qualificação e das habilidades profissionais a serem adquiridas se mostra insuficiente, pois, ainda que “a formação social implica a luta entre ideologias, sendo que essa luta é determinada, principalmente, pelas relações e interesses econômicos” (RAMOS, 2002, p. 20), a realidade mostra que a lógica economicista tem os seus limites demarcados, principalmente, quando o valor econômico se impõe – de forma autoritária, imperialista e colonial – como parâmetro para toda a axiologia socioeducativa, pedagógica, epistemológica, política, ética, estética, ambiental e científica com a qual o fenômeno educativo se relaciona com toda a sua complexidade.

A lógica economicista representa o projeto burguês. Esse, como tal, “passa pela transformação da propriedade, pela libertação das forças produtivas e pelo estabelecimento de formas de organização social e política capazes de banir qualquer entrave ao progresso econômico” (RAMOS, 2002, p. 31). Buscando concretizar os interesses econômicos, a lógica economicista, entre outras estratégias, “aplica os princípios do controle de negócios no campo educativo, supervalorizando os parâmetros de produtividade, competitividade e eficiência” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020).

Reportando-se ao projeto burguês de educação do final do século XVIII e à referência de Adam Smith, em *A riqueza das nações*, Ramos (2001) argumenta que tal projeto já era marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, cuja necessidade era justificada em função da divisão do trabalho, sendo conveniente que o Estado facilitasse a toda a população uma educação que oportunizasse aos trabalhadores pobres aprender a ler, escrever e contar, além de rudimentos de geometria e mecânica com a função de discipliná-los para a produção, constituindo a massa de trabalhadores disponíveis, livres para o mercado.

Do final do século XVIII até os tempos atuais, o projeto burguês de educação vem se modificando conforme os cenários econômicos. Com isso, modifica também os deslocamentos conceituais com os quais operam a semântica economicista aplicada à educação. Termos e expressões como competência e habilidade, qualidade total, qualificação profissional, prática profissional, competitividade,

performatividade, eficiência, eficácia, etc. foram inseridos no universo vocabular das políticas educacionais. Assim,

designando a relação do sujeito com sua ação, a competência recobre a contradição existente entre a organização empresarial e os saberes do trabalhador, [de modo que] o conteúdo da competência traduz a concepção segundo a qual os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa (RAMOS, 2002, p. 202).

A questão tende a ser mais comportamental do que propriamente técnica. A perspectiva neoliberal propõe uma organização curricular para a educação básica e para a formação docente circunscrita ao âmbito corporativo-empresarial. Ser útil à empresa significa ajustar-se à determinação da cultura empresarial, pois a centralidade do processo na relação sujeito/empresa não é da categoria trabalho e muito menos do trabalhador, mas sim da organização empresarial.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 institui que a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como um dos seus princípios “a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades [...]” (artigo 6º, inciso I).

Mas a que parâmetros de qualidade estão se referindo quando mencionam educação de qualidade? Defendendo uma qualidade de educação voltada para o desenvolvimento humano, Libâneo e Freitas (2018) argumentam que qualidade da educação implica juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade, de modo que, se a escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir/fabricar alguma coisa, um tipo de aluno, por exemplo. Mas adverte que, “se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, pois, em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

Sabe-se que uma escola para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos sujeitos requer uma docência que não se reduz ao ativismo de um ensino estritamente pragmatista, praticista e operacional. No entanto, para a escola de orientação neoliberal, uma docência constituída nesses parâmetros é bastante

desejável. Prova disso são as proposições dos defensores do privatismo que subordina a educação à lógica economicista. Como consequência, “a linguagem do mercado se sobrepõe à linguagem da educação realçando conhecimentos utilitários e habilidades técnicas e sacrificando objetivos e conteúdos educacionais, preterindo qualquer menção ao trabalho verdadeiramente pedagógico dos professores” (LIBÂNIO; FREITAS, 2018, p. 63). Nesse sentido, percebe-se uma ética utilitarista, ditando o padrão da escola, da educação e da formação docente.

Esse fenômeno tem uma história no âmbito da política estatal brasileira, com franca abertura, da parte do Estado, às diretrizes da política internacional para as reformas no campo da educação. Nesse sentido,

a reforma educacional brasileira, já nos moldes do neoliberalismo, ensaia seus primeiros passos nos governos de Fernando Collor e Itamar Franco, com a formulação e divulgação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994), redigido com base na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. As reformas desencadeadas entre os anos 1995 a 2008 nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso estavam articuladas com as orientações da agenda neoliberal, principalmente por meio do Banco Mundial e UNESCO. O Governo Lula deu continuidade a essas políticas, mas abriu espaço nos planos governamentais ao atendimento de demandas sociais, especialmente de setores empobrecidos da população e de movimentos sociais, mesclando o atendimento às orientações dos organismos multilaterais com políticas de inclusão social (LIBÂNIO; FREITAS, 2018, p. 53).

Sabe-se que, sem o recurso da padronização e sem a crença na capacidade reguladora dos índices de avaliação, o mercado não consegue estruturar as suas projeções de domínio comercial e concorrencial com precisão. No campo da educação, sua estatística se mostra quase sempre estereotipada, baseada em ideias preconcebidas e em modelos comparativos desprovido de originalidade e coerência com a realidade dos problemas locais. Nesse sentido, “as políticas de avaliação, presentes no cenário educacional brasileiro, não estão simplesmente para produzir comparações e emulação, mas para responder a estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados” (WERLE, 2011, p. 790).

A tendência, nesse contexto, é o avanço de um projeto que consiste em estabelecer uma educação focada no alcance de performances para o cumprimento de finalidades economicistas. O meio para isso tem sido uma combinação de tecnicismo com responsabilização, meritocracia e procedimentos de auditoria visando

aperfeiçoar a instituição escolar por analogia à empresa privada. No bojo desse cenário de retomada do princípio de eficiência produtiva, surgem a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (2017), de modo articulado, revigorando antigos conceitos identificados com o discurso neoliberal. Nesse sentido, verificou-se que

há uma agenda global que vai se estruturando localmente, a partir de grupos hegemônicos, nem sempre coesos, ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que têm obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores (HYPOLITO, 2019, p. 199).

Ainda segundo Hypolito (2019), a BNCC está no centro dos interesses do mercado e tem servido para aprofundar o conservadorismo, com investidas ideológicas em torno do controle sobre o conhecimento. Assim, se concretizada a pretensão oficial de que “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC/2017” (BRASIL, 2017, p. 21). Então, as políticas conservadoras poderão lograr êxitos duradouros na esfera da Educação Básica e das políticas de formação docente.

Nada há de avanço nas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Há, pelo contrário, um retrocesso com uma retomada ainda mais estreita do tecnicismo com o mercado educacional, chancelado pela Pedagogia das Competências. Prova disso é que “o tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma teoria da responsabilização onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas [...]” (FREITAS, 2012, p. 383). O próprio Freitas (2012) denomina esse fenômeno de *neotecnismo*, cujo mecanismo se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização.

É evidente a pretensão do neoliberalismo de – através de uma postura reformista, tendenciosa e autoritária – conferir ao mundo corporativo a posição de uma instância decisória de todas as políticas de formação. Não por acaso, os “neoliberais [ambicionam] transformar o mercado no arbítrio supremo do valor e do mérito social” (APPLE, 2003, p. 53).

A crítica de Apple (2003) tensiona o modelo instrumental do saber como base para uma deliberação geral sobre uma possível teoria do valor no âmbito da educação, do conhecimento e da sociedade de classes, centrada no modelo de

instrumentalização profissional requerido pelo mercado. Segundo Laval (2019), o modelo profissionalizante teve um papel fundamental no florescimento da universidade norte-americana desde a sua criação, sendo, portanto, favorecido com o desenvolvimento da sociedade industrial e a difusão de uma ideologia pragmatista. Como consequência,

a concepção predominante atribuiu à universidade a dupla função da formação profissional e da produção de conhecimentos úteis às empresas, [significando] que a universidade deve ser concebida como uma réplica a mais fiel possível da divisão técnica e econômica do trabalho, e compor-se de células que sejam apenas um apêndice do setor ou da empresa que utiliza seus serviços de pesquisa e produção de mão de obra (LAVAL, 2019, p. 101).

Nesse sentido, está claro que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a BNCC (2017) asseguram, com a mútua articulação oficialmente assumida, uma resiliente concessão e abertura à racionalidade neoliberal como pressuposto da formação docente, da educação e da escolarização. Todas essas categorias, na normatividade dos documentos mencionados, mantêm estreita correlação na sua subserviência aos ditames dos organismos multilaterais. Para legitimar a submissão, adota-se, na BNCC (2017), uma justificação histórica a qual explicita que,

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2017, p. 13).

Sabe-se que o foco no desenvolvimento de competências não se estabeleceria sem a anuência de seus parceiros. Parte da *intelligentsia* estatal que se encontra no poder contribui com as devidas concessões ao setor privado e com o avanço de pedagogias alinhadas com a aplicação da lógica economicista no campo da educação. Para Laval (2019, p. 83), “a lógica da competência, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, estritamente em termos econômicos, comporta um sério risco de *desintelectualização* dos processos de

aprendizagem”, posto que a qualidade da educação diverge radicalmente quando pensada em termos capitalista-neoliberal e socialista-emancipatório.

Segundo Giroux e Figueiredo (2020), a perspectiva neoliberal da qualidade total aplica os princípios do controle de negócios no campo educativo, supervalorizando os parâmetros de produtividade, competência e eficiência. No entanto, ainda segundo esses autores, a qualidade tem um valor político, isto é, o compromisso de transformar a sociedade de forma participativa, valorizando as diferenças e posicionando-se como seres humanos no mundo. Não se trata, portanto, de mensurar a qualidade da educação por sua aclimação nos valores do mundo corporativo. Nesse sentido,

a primeira constatação de uma qualidade restrita apregoada pelo neoliberalismo, [trata-se da] subordinação da educação à economia, [posto que], o princípio que exige do sistema educacional a obrigação de resultados inverte a lógica da natureza da atividade educacional: ela é, antes de tudo, um projeto ético dirigido à formação de seres humanos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 64).

Laval (2019, p. 9) adverte que “a norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a racionalidade do capital transformada em lei social”. Por isso, se requer enfrentamento também com teorias educacionais que possam atualizar a crítica, no sentido do revigoramento e valorização da ciência da educação, da teoria educacional e da análise pedagógica a determinar os limites da lógica economicista nas reformas educacionais.

As políticas neoliberais aliadas ao discurso conservador, além de minarem e desmontarem a escola pública, a ciência e o conhecimento, têm descaracterizado a educação e a docência como bens públicos (NÖRNBERG, 2020). Os interesses privatistas vêm agindo com alianças contra a soberania popular, condicionando-a aos ajustes do capital financeiro, de modo a manter o Estado sob os ditames da análise economicista e suas representações.

Examinado o poder crescente das posições neoconservadoras na política educacional e social dos Estados Unidos, Apple (2003) conclui que os neoconservadores forjam uma coalizão criativa com os neoliberais, mas adverte que mesmo com a influência crescente das políticas neoliberais e neoconservadoras, “elas teriam menos êxito se também não tivessem trazido fundamentos religiosos populistas e autoritários e os evangélicos conservadores para dentro do guarda-chuva da aliança conservadora” (APPLE, 2003, p. 65). Algo muito similar vem acontecendo na realidade

política, social e econômica do Brasil, com consequências devastadoras na nossa política educacional. Os desafios vão se avolumando, na medida em que

a luta contra-hegemônica tem, concomitantemente, várias tarefas de caráter teórico e político-prático. No plano teórico, o embate se define na crítica aos postulados neoliberais e neoconservadores que, no campo da educação, revisitam as perspectivas da teoria do capital humano e, portanto, do economicismo, dos anos 70, agora com novos conceitos, [onde] a educação e o conhecimento são reduzidos a meros fatores de produção alheios às relações de poder (GENTILI; SILVA, 2002, p. 65-66).

O fato é que o viés economicista, como um dos vetores de transmissão e suporte da ideologia neoliberal e da educação como fator de desenvolvimento do sistema de produção capitalista, reduz as finalidades educativas à aquisição de competências para a adaptação do indivíduo à cultura empresarial. Tem-se, portanto, o cultivo – da educação, do ensino e da formação humana – como uma espécie de ajustamento socioeconômico de classe, em que cada qual possa assumir a posição referendada pelos poderes hegemônicos. Assim, não por acaso, a reforma dos currículos escolares e dos cursos de formação de professores tem sido um dos meios de implementação dos valores neoliberais no campo educacional.

Os reformistas neoliberais, para disseminar o valor econômico como base do pacto social, tendem a apostar numa racionalidade que visa instrumentalizar a capacidade humana na crença de que o mercado suprirá as necessidades individuais, coletivas e planetárias com as quais nos deparamos constantemente. Ou seja, trata-se de uma questão de crença, não de um exame da realidade. No campo da educação, isso corresponde ao que se costuma chamar de racionalidade técnica. No entanto, conforme argumentam Oliveira e Silva (2021), a formação de professores baseada no paradigma da racionalidade técnica apresenta uma série de limitações, pois trata-se de uma concepção linear e simplista que não dá conta da complexidade dos processos formativos. E concluem que, “ao se pensar em ‘modelos’ de formação de professores, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão [...]” (OLIVIEIRA; SILVA, 2021, p. 145).

Nesse sentido, Diniz-Pereira *et al.* (2021) argumentam que, para formar um professor da educação básica, é necessário um conjunto de conhecimentos sobre os contextos e os sujeitos da educação, sobre os conhecimentos curriculares, sobre os

objetos de ensino e os conhecimentos pedagógicos. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, dado o seu alinhamento com a BNCC (2017), claramente desconsidera os sujeitos, os contextos e as condições históricas e sociais apresentadas pela pesquisa educacional brasileira que, reiteradamente, mostra a emergência de uma abordagem epistemológica comprometida com uma concepção crítico-emancipatória de educação e com a refutação do viés econômico-privatista neoliberal e neoconservador.

O golpe midiático-jurídico-parlamentar de 2016 contra a presidente Dilma Rousseff e a esquerda brasileira abriu as portas para uma onda de conservadorismo, ignorância, negacionismo, cinismo político e desprezo pelas normas sociais democráticas, visando, principalmente, o enquadramento do Brasil na agenda neoliberal. O golpe eliminou a estabilidade econômica, bloqueou investimentos públicos e contribuiu fortemente pra lançar o país na recessão, tornando fértil o solo para as investidas da direita ultraconservadora, com todo o seu aparato neofascista, submetendo a soberania nacional à *servidão voluntária* no cenário internacional.

Para Oliveira (2020), a onda de conservadorismo põe em risco a paz social, pois, além de apresentar supostas soluções educativas, segundo a autora, “esses movimentos, defendidos em projetos de escola sem partido e contra a chamada ‘ideologia de gênero’, têm atuado ferindo a autonomia docente e colocando em risco a educação como um direito público [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 6). O conservadorismo, como se sabe, tende a não considerar a educação em seu potencial de intelectualização, politização e emancipação humana. Antes, a toma como um meio de o mundo empresarial se favorecer como “destinatário dos serviços educacionais” (LAVAL, 2019, p. 41).

As políticas conservadoras agem como se tivessem um salvo-conduto que, deliberadamente, lhe permitisse atuar sobre a realidade com base numa imagem predeterminada, fabricada à semelhança de suas pretensões exclusivistas, unilaterais e imperialistas. Porém, essa autorização é colocada em questão quando suas contradições são expostas frente à realidade fatural. A experiência do mundo concreto confronta-se com o conflito histórico, com o testemunho da pobreza, da exclusão, da fome, da miséria e de todas as outras formas de opressão que envergonham a consciência humana.

Nos termos de Apple (2006, p. 64), “qualquer sociedade que aumenta a lacuna entre ricos e pobres, no que diz respeito ao controle do capital cultural e econômico,

precisa ser questionada acerca de: como essa desigualdade é legitimada? Por que é aceita? Como essa hegemonia se mantém?” Assim, nenhuma ação política, seja ela conservadora ou não, está imune à crítica radical se sua efetivação atenta contra a dignidade humana.

Sabe-se que as políticas educacionais têm suas limitações. Sozinhas não podem enfrentar as grandes questões da educação que derivam de contextos macroeconômicos e políticos intencionados na ampliação de mercados. Mas, tampouco, as políticas conservadoras baseadas na análise economicista podem, de forma unilateral, enfrentar suas próprias contradições na gestão da questão educacional. Essas políticas parecem desconsiderar que a escola pública é uma instituição que produz subjetividades coletivas e modos individuais de subjetivação. Nesse sentido,

há um resultado deletério quando tentativas educacionais para mudar a sociedade tendem a tirar sua atenção do foco do problema com ideologia, segundo a qual, as escolas podem ser usadas para resolver problemas que não se originam no setor educacional (LEVIN, 1997 *apud* APPLE, 2006, p. 76).

Essa é uma questão que, apesar de se referenciar na realidade educacional norte-americana, dada a subserviente adesão de setores da política educacional brasileira, oficial, àquela realidade, pode ser generalizada para o nosso contexto. Mas a questão de fundo é: a quem interessa a insistente subserviência da política educacional brasileira, encampada, principalmente, por setores afeitos a ideias privatistas na educação pública? Por que o desprezo contra finalidades educativas que defendem uma formação humana mais sólida em termos políticos, intelectuais e científico para o povo? Qual a relação, por exemplo, de exterioridades, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), com a realidade da escola pública brasileira e suas condições de oferta de uma educação de qualidade?

Segundo Hypolito (2021), a lógica de disseminação que as políticas curriculares e as políticas de formação docente estão envolvidas são expressões locais de um movimento de reforma educacional global. Acrescente que “a OCDE, ao expandir a abrangência do exame PISA, que quando surgiu era somente para os países-membros, difunde este sistema de avaliação como se fossem processos locais, além de obter uma articulação global de interesses próprios do capitalismo” (ROBERTSON,

2021 *apud* HYPOLITO, 2021, p. 15). Esses interesses, decorrentes das constantes crises do modo de produção capitalista, impactam não apenas o plano econômico, mas também a formação humana, pois essa, como tal,

recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital [identificado] com um quadro hegemônico de propostas educativas [...] às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo (SILVA; CRUZ, 2021, p. 6).

Retornar à pedagogia tecnicista, no Brasil, parece uma *praxe* toda vez que setores do mundo conservador – que se associam em aliança contra o avanço de uma educação progressista crítico-emancipatória – alcançam o poder. O conservadorismo reúne os negócios da fé, o mundo militar e as oligarquias financeiras em torno de uma agenda de viés economicista amparada numa axiologia que combina ética utilitarista, valor econômico, sistema de crenças como justificação da verdade, apego à tradição pelo culto à autoridade religiosa e um eventual negacionismo frente a explicações científicas, caso essas contrariem seus interesses. Destaca-se também que a afeição pelo tecnicismo vem de longa data.

Na década de 1960, a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise, delineando-se uma outra tendência que [o próprio Saviani] chamou de pedagogia tecnicista. Essa pedagogia acaba impondo-se, a partir de 1969 – depois da Lei n. 5.540, que reestruturou o ensino superior, destacando-se nesse quadro o Parecer n. 252/69, que reformulou o curso de pedagogia. Nessa reformulação, a influência tecnicista está bem presente. O curso é organizado mais à base de formação de técnicos e de habilidades profissionais e reflui aquela formação básica, formação geral, que era a marca anterior do curso de pedagogia. Em 1971, vem a Lei n. 5.692, com a tentativa de profissionalização universal do ensino de 2º grau. A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013, p. 77).

A pedagogia tecnicista vem se renovando com outras faces. Suas estratégias, sempre associadas ao avanço do modo de produção capitalista, consistem em transplantar para a escola as formas de organização da racionalidade fabril e empresarial que, em grande medida, concebe a educação como atividade-meio para fins de qualificação de mão de obra. Nesse sentido, Portelinha (2021), ao analisar as

novas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 2/2019, problematiza as implicações dessas diretrizes para o Curso de Pedagogia. Para isso, a autora considera os aspectos teórico-científicos, relativos aos fundamentos da teoria educacional, e o aspecto prático organizacional concernente à organização curricular dos cursos. Ela conclui que a referida resolução e suas diretrizes “expressam [...] a retomada de uma racionalidade formativa que esteve em pauta nas reformas dos cursos de licenciatura no final da década de 1990 e início dos anos 2000, e que marcou o conteúdo da resolução do CNE/CP 1/2002” (PORTELINHA, 2021, p. 2), a saber, a consideração da competência como concepção nuclear na orientação dos cursos de formação de professores da Educação Básica, conforme diretriz do artigo 3º da mesma resolução.

A noção de competência sempre foi amplamente criticada por sua vinculação ao modelo tecnocrático. Esse modelo, hegemônico no campo empresarial, pressupõe um conjunto de decisões baseadas na análise economista. Essas análises, quase sempre descontextualizadas do campo educacional, da pesquisa pedagógica e das situações concretas da realidade escolar, aventuraram-se no estabelecimento de padrões para as políticas educacionais, incluindo aí a qualificação dos profissionais da educação. Nesse sentido,

a partir dos anos 80, os debates centrados tanto no determinismo tecnológico quanto no determinismo societal tornam-se limitados. [Porém], com o advento das novas tecnologias e sistemas de organização do trabalho – processo chamado genericamente de reestruturação produtiva –, a qualificação entrou numa fase em que, sob alguns aspectos é tomada como pressuposto da eficiência produtiva; por outros, ela tende a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar à noção de competência (RAMOS, 2002, p. 52).

O caráter de previsibilidade, controle e redução da realidade a explicações puramente causais e lineares, próprio de todas as formas de determinismo, se faz presente nas políticas educacionais de índole neoliberal. As relações de produção se tornam mais competitivas, na medida em que as capacidades individuais são supervalorizadas em detrimento do sujeito coletivo, abrindo espaço para processos de responsabilização e desempenho cada vez mais agudos. Esses processos podem ser verificados, por exemplo, no sistema de avaliação em larga escala.

Conforme hipótese de Werle (2011), as políticas de avaliação presentes no cenário educacional brasileiro foram elaboradas para responder a estratégias gerenciais voltadas para resultados. Assim, no atual momento histórico, testemunha-se o resgate da noção de competência e sua oficialização documentada numa aliança sem precedentes entre a BNCC (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), com o espírito de uma “normalidade” democrática. Pressupostos aparentemente superados como aqueles originários da Pedagogia das Competências, do ensino restrito ao atendimento da esfera econômico-industrial, da concepção instrumentalista da educação e da pedagogia, ressurgem numa nova guinada a partir dos anos 2000, na chancela da racionalidade neoliberal e suas políticas conservadoras.

Tais políticas, entre outros ataques, afetam diretamente a autonomia docente e, junto a isso, a formação intelectual, científica, política e pedagógica do professor. Além disso, “retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora” (WERLE, 2011, p. 790). Além disso, as políticas conservadoras dentro das escolas se expressam na educação por meio de campanhas que têm como foco restringir a autonomia docente, através de estratégias e projetos conservadores (OLIVEIRA, 2020). A autora sintetiza quatro estratégias:

*Primeira: Desviar as atenções dos reais problemas educacionais e sociais.* Consiste na redução do debate educacional a discussões moralistas, com visões anacrônicas sobre educação, restringindo o papel da escola à transmissão de “conhecimento” para uma sociedade fundada em valores tradicionais. *Segunda: Atacar a autonomia docente e o pensamento crítico.* Consiste na (des)intelectualização do trabalho docente; na defesa das políticas de *accountability*; e na culpabilização e responsabilização dos professores pelo desempenho dos estudantes. *Terceira: Instituir o medo e a desconfiança como mecanismo de controle.* Consiste em estabelecer um ambiente de desconfiança; incitação ao individualismo; e oposição entre a comunidade e os professores. *Quarta: Desarticular a resistência e castrar o pensamento crítico.* Consiste em reduzir a função da escola por meio de um projeto de poder que usa do medo e do controle para desarticular a resistência e o pensamento crítico e assim fazer da educação um grande negócio (OLIVEIRA, 2020, p. 6-11).

Além de muito nocivas para a educação, para a instituição escola, para o ensino e para a formação docente, as políticas conservadoras afirmam o seu caráter antiprogressistas, retomando um projeto de poder com projeções de longo prazo,

porém, baseadas em decisões imediatas. Suas aspirações implicam decidir agora para prolongar a hegemonia conservadora no maior tempo-espaço possível, até que uma nova reforma seja necessária para ajustar as condutas conflitantes ao avanço do sistema do capital.

Na base dessas políticas decisórias de índole neoliberal, parece conter o ideal de substituição das finalidades educativas pelas finalidades de florescimento do mercado de ensino. Uma substituição que implica, forçosamente, uma mudança de concepção não apenas dos setores vinculados à cultura empresarial na educação, cuja posição é muito clara; mas também do *sensu comum* esclarecido, isto é, de formadores de opinião e populistas acorrentados pelas políticas conservadoras e suas alianças no âmbito do próprio Estado. Para isso, “as campanhas de caráter conservador invadem o contexto escolar [operando] formas de poder por meio da mobilização de subjetividades, [...] com ferramentas menos visíveis de controle, tais como o medo, os constrangimentos, a humilhação” (OLIVEIRA, 2020, p. 11).

O ataque à subjetividade e à moral social dos professores assim como as mais variadas formas de assédio à profissão docente avançam no âmbito jurídico-normativo e pedagógico – com legislações, diretrizes, políticas, plano de metas, programas, sistemas de avaliação e outros mecanismos de controle –, no sentido de redefinir os parâmetros de qualidade da educação, segundo a lógica economicista e com o pretexto de uma suposta neutralidade. Porém, adverte-se que

a definição de qualidade de educação implica pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos dos quais resultam critérios de qualidade que, por sua vez, orientam políticas educacionais e orientações curriculares; portanto, critérios de qualidade não são nem objetivos nem neutros (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50)

Segundo Werle (2011), o panorama das políticas educacionais evidencia a emergência de tecnologias digitais na administração da educação e a centralização do controle que elas proporcionam, centrado, principalmente, na crença da capacidade reguladora dos números e índices produzidos pelas avaliações e estratégias de planejamento. Tal atitude alcança não apenas a educação em si mesma, mas também todos os outros fenômenos dela derivados, como o ensino, a pesquisa pedagógica, a epistemologia da pedagogia, a concepção de sociedade, as visões de mundo, o pensamento crítico, o curso de pedagogia e a formação docente. Além disso, a cultura performática implica ainda considerar “recomendações de

privatização, corte de funcionários, implementação de acordos de performance, autonomia das regulamentações em troca de atingirem determinadas metas, adaptação de técnicas administrativas do setor privado para o setor público” (RAVITCH, 2011, p. 24).

A fabricação de performance e o autogerenciamento<sup>13</sup> imposto pela cultura de responsabilização da sociedade performativa desencadeiam processos, muitas vezes, inautênticos, na relação com o conhecimento, com a ciência e com as práticas avaliativas na educação. No caso da pedagogia, constituem um conflito entre a responsabilidade com a educação, o ensino e a formação humana e o extrato de resultados que essas categorias podem produzir dentro da lógica performativa da economia da educação. Como consequência, professores e alunos de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, inclusive crianças da educação infantil, são reduzidos à condição de “agente e sujeito dentro do regime de performatividade” (BALL, 2010, p. 41), condenados a produzirem extratos de seus desempenhos indexados ao pico de performance estabelecido pelo ranqueamento de alguma agência de padrão classificatória.

Segundo Ball (2010), tecnologias e cálculos que se apresentam como meios para tornar as organizações do setor público mais transparentes podem, na verdade, torná-las mais opacas; e, dentro disso, algumas instituições educacionais transformar-se-ão no que quer que seja necessário para florescer no mercado. Essa hipótese, na política educacional do Brasil, já alcançou o status de uma realidade observável. Nesse sentido, Oliveira (2020) argumenta que a educação tem sido alvo das políticas conservadoras recentes, quer no propósito de coibir a ampliação do acesso a setores tradicionalmente marginais da sociedade, quer no sentido de redirecionar o financiamento público para a formação de elites meritocráticas. E conclui que

essas políticas encontraram um ambiente fragilizado pela moral neoliberal e por procedimentos pragmáticos que reduziram a função da escola à produção de eficiência, baseada em princípios de mercado, [e que] esses valores, difundidos por meio de uma agenda da educação que se impõe sobre o mundo como verdade,

---

<sup>13</sup> “O autogerenciamento consiste em que, em adição a essas fabricações organizacionais, nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos, porquanto sejam desde sempre performance e gerenciamento da imagem aspectos rituais [que] progressivamente se tornam parte de rotinas organizacionais, em entrevistas de avaliações anuais, na avaliação dos professores por parte dos estudantes e na promoção e candidatura de emprego [sendo que] a questão é fazer de você mesmo algo diferente, e, no caso dos textos representacionais, de expressar a si mesmo em relação à performatividade da organização” (BALL, 2010, p. 49).

promovendo uma cultura meritocrática dirigida à competição individual, têm provocado o esmaecimento dos princípios de igualdade e bem comum (OLIVEIRA, 2020, p. 14).

Ou seja, as políticas educacionais de índole neoliberal, no Brasil, resultaram em propostas antiprogressistas e antidemocráticas. Prova disso é que, assim como na realidade norte-americana, constata-se que “os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial [...] aplicando princípios de negócios, organização, administração, leis e marketing” (RAVITCH, 2011, p. 26), também aqui, na realidade brasileira, a mesma tendência vem se configurando. Os reformadores neoliberalistas acreditam que podem resolver os problemas da educação em todo o mundo, principalmente naquelas realidades em que a questão educacional constitui um obstáculo ao avanço dos negócios do capital. Um desses obstáculos pode ser, por exemplo, a questão da qualidade da educação, conflitante com os critérios de qualidade da cultura empresarial, pois, diferentemente da perspectiva neoliberal, entende-se que

qualidade da educação implica [...] juízos de valor concernentes ao tipo de educação desejado para formar um ideal de pessoa e de sociedade. [...] Se escola é definida como empresa, serviço, sua finalidade é produzir alguma coisa, produzir/fabricar um aluno. Se é pensada como um direito, isso implica uma referência ao dever do Estado, e assim por diante. Em síntese, critérios de qualidade de educação decorrem de enunciados sobre finalidades educativas da escola (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

É da natureza da cultura empresarial postular um ideal de pessoa e de sociedade compatível com a figura do consumidor necessário à ampliação da mais-valia, isto é, o sujeito útil, eficaz e rentável. Sendo assim, a escola seria reduzida a um tipo de organização destinada a comercializar a educação, o conhecimento, o ensino e a formação humana, como simples mercadorias. Como consequência, “a autenticidade, cerne do projeto educativo, é substituída pela plasticidade que domina a sociedade do consumo” (BALL, 2010, p. 45). Essa típica plasticidade, quando aplicada às relações socioeducativas, tende à construção de processos de subjetivação tão artificializados quanto aqueles oriundos da “pura” racionalidade técnica, posto que o âmbito educacional tem o seu modo próprio de ser e de constituir

flexibilidade, plasticidade e dinamismo. Essencialmente, tal modo distancia-se das estratégias e do capcioso espírito motivacional do mundo dos negócios.

O fato é que a cultura performática tem se consolidado como uma das estratégias da racionalidade neoliberal, também na educação. Dessa racionalidade deriva uma série de outros procedimentos de grande admissibilidade no mundo corporativo-empresarial, cuja associação se dá em torno de um estatuto comum, isto é, desenvolver a atividade econômica em todos os setores da vida social com objetivo de fortalecer a hegemonia do mercado e enfraquecer os poderes estatais e suas instituições. A instituição escolar vai se tornando organização empresarial; a educação vai se tornando mercadoria; o conhecimento torna-se instrumento de um tipo condicionado de meritocracia; e o poder aquisitivo, como tal, o principal meio de inclusão social.

O mundo corporativo não age unilateralmente em suas pretensões no campo da educação. Foi favorecido, por exemplo, quando

o Conselho Nacional de Educação desconsiderou a pesquisa e a discussão histórica produzida [...] no decorrer de mais de 20 anos, ao homologar uma diretriz que separa em resoluções distintas a formação inicial e a continuada, retoma os princípios da competência e enfatiza uma racionalidade técnico-instrumental (PORTELINHA, 2021, p.18).

A retomada da Pedagogia das Competências significa um retrocesso para a Epistemologia da Pedagogia, para a concepção dos Cursos de Graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, para a formação docente e para a prática pedagógica. Ela reforça, pois,

finalidades educativas e critérios de qualidade [...] definidos com base no modelo da racionalidade econômica, que incide de modo direto ou indireto no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógicos-didáticos (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 50).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 está vinculada às finalidades do modelo da racionalidade economicista aplicada ao campo da educação. Prova disso é a mudança de pressuposto no modo de conceber a formação docente. Assim prescreve o artigo 2º da referida resolução: “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica [...]”.

Das dez competências gerais da BNCC, serão destacadas, aqui, a primeira e a décima competência, supondo que possa existir, entre elas, uma relação causal de fundamento e finalidade. Ou seja, com base na aquisição de determinado preceito axiológico-cognitivo, espera-se alcançar a atitude pragmática correspondente. São estas as competências:

Primeira. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Décima. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9).

Essa relação programada entre *valor e ação*, definido por um documento de caráter normativo, embora possa ter uma reconhecida legitimidade no âmbito da política educacional, em termos formais, o seu conteúdo epistemológico, axiológico e pedagógico, como se sabe, é uma expressão peculiar da ética utilitarista destinada a produzir comportamentos lineares e ajustáveis à ideologia da racionalidade neoliberal, a que serve a Pedagogia das Competências. Tal definição passou a configura-se “à medida em que [a noção de competência] extrapolou o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares” (RAMOS, 2002, p. 222). Observa-se que se trata de uma generalização a partir de dados do mundo econômico, aplicado ao campo pedagógico e curricular da educação.

A Pedagogia das Competências, como um modelo pedagógico, “encontra a sua expressão inicial no ensino técnico e profissionalizante – que não sofre a força de uma tradição centrada na transmissão de um patrimônio cultural – mas tende a organizar também a educação geral” (TANGUY, 1997 *apud* RAMOS, 2002, p. 222). A institucionalização desse modelo, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2009 (BNC-Formação) e da BNCC (2017), significa postular uma concepção técnico-profissional de formação docente e, como consequência, uma Educação Básica reduzida à preparação para a aquisição da cultura empresarial do sistema de produção capitalista. Sendo assim,

a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares [...], de modo que a formação responsabilizar-se-ia

muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais [...]” (RAMOS, 2002, p. 222).

O uso de categorias consagradas no universo vocabular do pensamento crítico-progressista, no discurso das competências gerais da BNCC da Educação Básica, tende a produzir ambiguidades devido à razoabilidade de expressões e termos como, por exemplo, “sociedade justa, democrática e inclusiva, decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017). A apropriação dessa semântica, na Base Nacional Comum Curricular, parece ter o intuito de atrair, convencer e cooptar adeptos à adesão e defesa dessa linguagem fora do campo do campo progressista. Porém, uma leitura crítica mostrará que as intencionalidades estão à espreita, implicitamente posicionada nos pressupostos sugerindo implicitamente uma guinda ideológica à direita conservadora. Nesses subjazem as premissas da racionalidade neoliberal.

Nesse sentido, torna-se relevante considerar que o neoliberalismo,

antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados. A racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Na medida em que o ajuste da conduta e do comportamento social dos indivíduos passa ao interesse da perspectiva concorrencial do neoliberalismo, como um modo de subjetivação e norma de vida, a educação vai se tornando, cada vez mais, um meio de animar pessoas para operar a maquinaria do sistema de automação e seus mecanismos. Isto é, um meio de preparar mentalidades para receber e operar a informação segundo as coordenadas e o padrão da ordem estabelecida. Esse sistema de codificação alcança a instituição escolar e favorece a cultura empresarial, inclusive, na definição dos conteúdos da formação. Portanto, questiona-se: por que esse alinhamento generalizado entre cultura empresarial, instituição escolar e

formação inicial de professores para a Educação Básica em torno do sistema de competências? De onde vem isso? No contexto brasileiro,

o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35) (BRASIL, 2017, p. 13).

De qualquer forma, o amparo legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional significa uma abertura ao sistema de competências, ordenando as relações educativas. Mas o pano de fundo, na realidade, gira em torno da pretensão de transformar a Educação Básica estatal – com todas as suas etapas – num curso de iniciação profissional. Reportando-se ao contexto da França, Laval (2019), descreve algo similar. Ele explica que, nesse país, a lei quinquenal de 1993 previa explicitamente o direito à experiência de iniciação pré-profissional. No entanto, constatou-se que

essa ambição profissionalizante, quando aplicada aos últimos anos do ensino fundamental, por exemplo, não amplia o campo de conhecimentos, mas, ao contrário, gera confusões que fazem com que a cultura da técnica seja não uma forma de compreender o mundo moderno, mas um meio de orientar os alunos para os cursos profissionalizantes (LAVAL, 2019, p. 98).

Assim, criou-se com isso mais uma forma de reducionismo, agora no âmbito da própria concepção de técnica. Afinal, a cultura da técnica não é redutível a um simples meio de orientação vocacional. Mas, para a cultura empresarial, o que interessa é o treinamento técnico-profissional na escola em conformidade com a sequência didática implantada na empresa, sob a crença de que “a empresa é um lugar de formação universal que une a preocupação com a igualdade à preocupação com a eficácia” (LAVAL, 2019, p. 97-98). Ora, essa busca por *igualdade concorrencial*, próprio da empresa capitalista-neoliberal, visando disputar vantagens no mundo dos negócios, não se aproxima das necessidades reais da educação e suas finalidades; antes, trata-se do mais absoluto antagonismo.

A escola continua sendo o espaço mais legítimo, autêntico e consistente para se perceber a realidade da educação na sua forma originária e estruturalmente condicionada. Desse modo, não se pode esperar que o avanço na qualidade da

educação possa ser alcançado com uma redefinição da escola nos moldes da cultura empresarial. Antes, teríamos como consequência o declínio do seu papel socioformativo. Nesse sentido, pois, “a ascensão da cultura empresarial reafirma a primazia da privatização e do individualismo, assim como uma noção de identidade baseada no mercado [...], em favor do papel limitado de sujeitos consumidores” (GIROUX, 2003, p. 55).

Segundo Laval (2019, p. 65), “não tendo como perspectiva nada além do campo das profissões e das atividades existentes, a educação neoliberal fecha o homem em um presente ao qual ele deve se adaptar, excluindo a utopia de uma libertação”. O foco no desenvolvimento de competências é o principal fundamento pedagógico da BNCC da Educação Básica e, ao mesmo tempo, a estratégia de legitimação da adaptação normativa ao comportamento determinado pela racionalidade neoliberal. O documento curricular assegura que,

por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

Se consideramos a origem da noção de competência nos contextos de produção industrial, essa nada mais é do que uma teoria da programação do *dever-saber-fazer*, a fim de compor a competência profissional do operário para o exercício de suas funções no ambiente fabril. Por isso, uma vez transplantada para o ambiente da instituição escolar, supõem, os elaboradores, que a educação, a escolarização e a formação humana são meras derivações do chão da fábrica. Ou seja, os contextos de experiência da escola, das relações humanas, da experiência comunitária de crianças, jovens e adultos, assim como os profissionais que nela atuam, em nada poderiam contribuir para referenciar e erguer teorias pedagógicas e educacionais. Muitas objeções podem ser levantadas em face da insuficiência da Pedagogia das Competências. Entres essas objeções, destaca-se que

a abordagem por competência enfatiza a ação que se processa em contextos específicos de produção, sendo então geridas segundo os

interesses da própria empresa, tornando difícil construir um sistema global e genérico que possa ser aplicado externamente à empresa. Outra dificuldade é o fato de essa abordagem enfatizar, também, as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências num contexto específico, o que torna muito complexo realizar medidas dessas competências objetivamente, em particular se elas tiveram de ser reconhecidas fora do contexto em que foram desenvolvidas (RAMOS, 2002, p. 72-73).

A partir do pressuposto da noção de competência, encaminham-se duas contradições: em primeiro lugar, propor uma formação docente para viabilizar o controle do trabalho docente; em segundo lugar, executar um tipo de ensino para controlar a aprendizagem, pelo recurso de uma definição do que é essencial em termos de objeto de conhecimento. Ou seja, um típico essencialismo gerencial aplicado à escola pública, a fim de prover a ambição do mercado e do sistema produtivo de base capitalista. Não há, nessa lógica, o mundo da vida. Não há realidade pré-mercado em que a vida pulsa ontologicamente, sem o assombro do *homo faber* e do *homo economicus*. O fato é que formas crítico-emancipatórias, assim como “esse caráter de agência de socialização da escola, amedrontam os setores conservadores que, convergindo com políticas meritocráticas, buscam transformar as escolas em instituições mais eficazes, pragmáticas, seletivas e excludentes” (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

### **2.3 A refutação da tese da docência como base do Curso de Pedagogia**

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), no *Boletim ANFOPE* (n. 2, v. 31, 4 jun. 2021), reafirma em seu editorial o lugar da entidade ao lado da defesa da educação pública, da formação digna de professores, de qualidade referenciada socialmente e com financiamento exclusivamente público. Propõe o que chamou de resistência propositiva à BNC da formação inicial e continuada, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, e, em defesa do Curso de Pedagogia, reitera a sua posição favorável à tese de que *a base do Curso de Pedagogia é a docência*. Destaca-se a firmeza da entidade, em favor dos profissionais da educação e contra a ofensiva das políticas neoliberais e conservadoras sobre a formação docente. Posição à qual nos associamos. Refuta-se, portanto, em sentido epistemológico, a tese explicitada. Para isso, toma-se como referência autores que, assumindo a pedagogia enquanto ciência da educação, se

posicionam criticamente contra o que ficou caracterizado como redução da pedagogia à docência. A crítica se desenvolve no âmbito da Epistemologia da Pedagogia, destacando-se, como os seus expoentes mais expressivos, no Brasil, Libâneo, Pimenta e Franco,<sup>14</sup> além de outros que, pontualmente, e de forma menos sistemática, também se posicionaram acerca do tema.

Verificou-se que a posição da ANFOPE se caracteriza, basicamente, em reiterar propostas historicamente consagradas e de expressivo valor científico para a entidade:

A concepção de profissional da educação é fundamental para a compreensão contextualizada desse novo espaço formativo do pedagogo no Curso de Pedagogia. O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na *docência*, compreendida como ato educativo intencional, o seu fundamento. A ação docente é o elemento fulcral do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base da formação do Curso de Pedagogia, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte:<sup>15</sup> considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos (ANFOPE, 2021, p. 10).

Diante do exposto, pretende-se nesta tese refutar a posição lógico-epistemológica da “docência como base do Curso de Pedagogia”. Verificou-se que essa tese sofre uma crítica contundente num artigo intitulado “Diretrizes Curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores”, publicado no ano de 2006, após a instituição da Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia, pela Resolução CNE CP nº 1/2006. O referido artigo é, inequivocamente, um marco crítico da Epistemologia da Pedagogia, no que diz respeito à sua tarefa de guardião da ciência pedagógica e de seu estatuto.

---

<sup>14</sup> A partir de 1996, o tema da pedagogia como ciência da educação ganha dimensões com a publicação do livro intitulado *Pedagogia, ciência da educação?*. A obra inclui artigos de Mazzotti, Pimenta, Nóvoa e Libâneo (PIMENTA, 2001).

<sup>15</sup> Trata-se da referência: ANFOPE. *I ENCONTRO NACIONAL – Documento Final*. Belo Horizonte, nov. 1983.

Nesse sentido, a análise se dará, em primeiro lugar, sobre o problema da extensão, na tese da docência como base do Curso de Pedagogia. Para Libâneo (2006) a vacilação existente no texto da Resolução CNE/CP nº 1/2006 quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar decorre de imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência. Isso porque, ao se definir a docência como objeto do Curso de Pedagogia, um conceito derivado e menos abrangente como é o de docência acaba por ser identificado com outro de maior amplitude, o de pedagogia. Há, então, uma notória inversão lógico-conceitual em que o termo principal fica subsumido no termo secundário.

Posicionar-se na compreensão<sup>16</sup> da docência como base do Curso de Pedagogia resulta, do ponto de vista lógico, no contrassenso de afirmá-la como o antecedente de sua condicional imediata, isto é, a ciência pedagógica. Esta última, se desconsiderada de sua posição de *ciência-base* da docência e de suas práticas, tal decisão culminaria numa inversão lógica, implicando a diminuição da extensão epistemológica do antecedente, a ciência pedagógica, e na ampliação da extensão do consequente, a docência. Portanto, sendo um dos objetos da pedagogia, a docência, assim elevada ao *status* de um fundamento da formação docente, por consequência, subordina a cultura científica cultivada pela racionalidade pedagógica a uma de suas atividades profissionais correlatas, a prática docente.

Por isso, do ponto de vista epistemológico, verificou-se uma contradição, consubstanciada na *subsunção epistêmica* da maior extensão teórico-conceitual dentro da menor. Em outros termos, um fenômeno em que uma ciência se vê abocanhada pelo seu próprio objeto de estudo. Por outro lado, considerando a variação silogística da condicionalidade, tem-se que, “pondo a condição, põe-se o condicionado” (KELLER; BASTOS, 2005, p. 101). Significa que, sendo a docência um objeto condicionado em termos teórico, metodológico e prático, as vias de seu aprimoramento técnico-científico dependem, antes, da pesquisa sobre o seu exercício

---

<sup>16</sup> Referimo-nos à compreensão de docência instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Segundo a norma: “Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2006, art. 2º, § 1º).

enquanto atividade profissional. Fato esse que denota à docência a posição categórica de objeto derivacional condicionado da ciência da educação, especificamente, do conhecimento pedagógico e da didática.

Sobre essa questão, pode-se afirmar que

a formação docente deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os profissionais em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a que deve manter estreitas relações (IMBERNÓN, 2011, p. 42).

Pelo exposto, poder-se-ia questionar: a docência dispõe dos princípios epistemológicos necessários para fundamentar o conhecimento pedagógico com o amparo teórico-conceitual e metodológico suficiente para fundamentar a formação docente num Curso de Pedagogia? Se a educação é o objeto essencial da pedagogia, um objeto autônomo – sendo, portanto, o que torna possível uma ciência da educação, e a docência um objeto possível, por necessidade da própria educação –, então a docência é algo fatural e dependente, isto é, uma atividade profissional. Só terá utilidade se houver demanda por educação. Por esse motivo e por outros, não pode ser base ou fundamento de coisa alguma no plano da racionalidade pedagógica.

A docência é uma ação passível de ser adequada às finalidades educativas. Nesse sentido, ela é um trabalho, pois, considerando que a educação seja um fenômeno próprio dos seres humanos e que os seres humanos necessitam produzir continuamente a sua própria existência por meio do trabalho, transformando a natureza para si, para os seus próprios interesses, “o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação; [...] o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2013, p. 11). Ora, o alcance dessa definição de trabalho como uma ação intencional remonta a uma longa tradição filosófica em que o marxismo se destaca como uma epistemologia revolucionária. Daí que o trabalho docente, assim como a profissão que lhe é correlata, constitui-se como uma derivação da categoria trabalho. Mas, ainda assim, o trabalho não é o fundamento das ciências que se ocupam do seu estudo, mas sim um objeto cognoscível. Como poderia sê-lo, a docência, o fundamento do conhecimento que a estuda, o

conhecimento pedagógico? Essa questão situa-se na dimensão epistemológica dos conceitos de pedagogia e docência. Mas é preciso compreender que

a pedagogia não se resume a um curso, antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Assim, o objeto próprio da ciência pedagógica é o estudo e a reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas em todas as suas dimensões. Um campo científico pode constituir num curso, mas, antes, importa saber quais são suas premissas epistemológicas, seu corpo conceitual, suas metodologias investigativas. Se se admite um campo de saberes mais abrangente, é preciso admitir subcampos de conhecimentos como seriam, por exemplo, a teoria da educação, a história da educação, a organização do trabalho escolar, a didática (que trata da docência) etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

A profissão docente tem a sua prática. A prática tem os seus procedimentos e afazeres. A profissão especializada tem a sua ciência. A ciência tem o seu objeto. O objeto torna-se, como tal, um objeto graças ao conhecimento e aos métodos de investigação que determinada ciência exerce/aplica para a sua construção. A docência, não sendo um dado natural, como aquele ofertado pela natureza, precisa ser construída por uma ciência na sua relação investigativa com o ato de ensinar e as experiências dele decorrentes. Sem processo de ensino-aprendizagem não há experiência docente. Um Curso de Pedagogia é constituído a partir do arcabouço teórico-epistemológico já existente na ciência da educação.

A partir desses pressupostos se abrem possibilidades de um currículo adequado às visões de mundo, concepção de educação, de pedagogia, de instituição escolar, de sociedade, de formação humana, de docência, etc. Ou seja, um Curso de Pedagogia, nesse caso, pode propor um perfil de egresso dentro de um percurso que contém uma perspectiva de docência. A docência não é, sequer, a base do perfil do egresso. Nesse sentido, em se tratando de epistemologia do conhecimento pedagógico, esfera em que se situa a questão da docência como base, “a docência é uma modalidade de atividade pedagógica, de modo que a formação pedagógica é o suporte, a base, da docência, não o inverso. Ou seja, a abrangência da Pedagogia é maior que a da docência” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 84).

A docência é um objeto racional, intersubjetivo e relacional; portanto, pedagógico, social, cultural, educativo, formativo, etc. Carece de fundamentação, de base epistemológica e científica. Não é, ela mesma, uma base no sentido da

epistemologia da pedagogia. Significa que “o professor não deve refletir unicamente sobre a sua prática. Sua reflexão atravessa [...] a instituição escolar para analisar todos os tipos de interesses subjacentes à educação, [...] com o objetivo de obter a emancipação das pessoas” (IMBERNÓN, 2011, p. 42). Assim, o professor que exerce a profissão docente, e que reflete somente sobre a sua prática, tende a cair no abismo da alienação profissional. Essa caracteriza-se pelo desinteresse diante das questões políticas, sociais, científicas, epistemológicas, ideológicas, pedagógicas, etc. que afetam a profissão docente e sua ação.

Segundo Imbernón (2011), a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica. Mesmo com a resistência de setores crítico-progressistas, a busca por uma eficácia instrumental na educação permanece entre os partidários da pedagógica tecnicista. Tal pedagogia,

a partir de pressupostos da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, pretendendo-se, de modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 10-11).

Como se sabe, a questão da neutralidade científica, amplamente debatida na filosofia da ciência, na teoria do conhecimento e na epistemologia, ganhou novas formas de ser abordada nas análises decisórias do pragmatismo político. Ela é sempre retomada na falácia oficial para a escolha de figuras ministeriais, na distribuição de cargos e no carreirismo da econômica política. O pressuposto costuma ser o processo de geração de riqueza, a produção, a distribuição e o consumo de bens que atendam às diversas demandas do modo de produção capitalista e sua constatare reprodução dentro da cultura estatal. Isto é, com a intenção de maximizar o mercado e minimizar o Estado.

Não existe neutralidade sem escolha ou preferência que lhe antecede. Assim, seja no campo da política, da pedagogia ou da guerra – ou em qualquer setor em que haja conflito –, não tomar parte parece ser uma escolha motivada por fraqueza, oportunismo, negligência ou conformismo. Isso não significa que, em tudo, é

necessário estabelecer um estado oficial de guerra; pelo contrário, o conflito é relevante para, dialeticamente, buscar a razão de ser das coisas e da realidade que elas produzem, seja em sentido material ou simbólico. Significa romper com a visão imperialista que divide o mundo entre neutros e beligerantes.

No campo da educação e da formação humana, “o caráter ideológico, imanente à pedagogia, pode tomar diversas feições que, no limite, oscilam entre modelos conformadores e modelos emancipatórios, que privilegiam ou sua função técnico-reprodutiva ou a sua função crítico-emancipatória” (FRANCO, 2008, p. 61). Em sentido geral, uma concepção crítico-emancipatória de educação se opõe à concepção beligerante de educação como preparação para todos os tipos de guerra: comercial, bélico-militar, tecnológica, biológica, interpessoais, etc. Se a formação humana não puder contar com uma educação emancipatória, então, ela terá que lidar com um saber alinhado com finalidades não educativas, concorrenciais.

Não se trata de pessimismo pedagógico, como poderíamos supor. Mas sim do fato de que – educar, ensinar e formar – requer uma profissão, a docência. Nesse sentido, cumpre considerar que, pensando a formação docente, “a ausência da teoria pedagógica na formação do licenciado empobrece a contribuição da análise crítica da educação que se pratica nas instituições de formação e nas instituições escolares” (LIBÂNEO, 2006, p. 860). Essa ausência pode ser caracterizada, por exemplo, no Curso de Pedagogia, pela alienação profissional da formação ofertada, em sua maioria, pelo setor privado, admitindo modalidades de formação transplantadas da cultura empresarial e do pragmatismo profissional, apresentadas como paradigmas genuinamente pedagógicos, como a Pedagogia das Competências, a epistemologia da prática e outros assombros paradigmáticos. Opõe-se a esses paradigmas uma pedagogia que valoriza um saber alinhado com a práxis social e, ao mesmo tempo, submetido a um juízo crítico-reflexivo de suas possibilidades ideológicas e políticas, na viabilização das condições da transformação social. Fato esse que exige conscientização e cientificidade. Isto é, consciência de que

a pedagogia, como ciência da educação auxiliada por diferentes campos do conhecimento, estuda criticamente a educação como práxis social, analisando-a, compreendendo-a, interpretando-a em sua complexidade, propondo outros modos e processos para sua concretização, com vistas à construção de uma sociedade justa e igualitária (LIBÂNEO, 2006, p. 860).

Ora, isso não é uma questão de ter a docência como base e/ou fundamento da formação docente. Exige algo mais. Talvez, se a educação fosse, essencialmente, um objeto técnico, tal qual uma parede de alvenaria – uma obra construída com pedra, tijolos, cimento e cal –, analogamente, o seu ofício estaria bem representado por uma profissão tecnicamente orientada para uma obra mais procedimental, como tem sido concebida pela indústria do ensino. Trata-se de estudar criticamente a educação como prática social. O que uma compreensão de docência pode oferecer, nesse sentido, lhe conferiria o atributo de base/fundamento de um curso de graduação, sendo esse um correlato da ciência pedagógica? A categoria docência, mesmo em seu sentido empírico-formal, tem pressuposto para fundamentar criticamente uma análise da práxis social? As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 têm como objeto a regulamentação do Curso de Pedagogia, mas acaba por regulamentar uma compreensão “que substitui o conceito de pedagogia pelo de docência” (LIBÂNEO, 2006, p. 846).

As linhas de ação da indústria do ensino são, muitas vezes, perceptíveis pelo efeito coletivo de suas proposições. O que seria uma boa escola para grupos oprimidos? O que seria uma boa escola para grupos dominantes? Isso fica evidente na observação e análise científica da prática social. Porém, elucidar seus meandros com alguma clareza interpretativa requer investigação da ação cultural dos sujeitos. Não basta, pois, uma demonstração estatística de índices de desempenho e proficiência nesta ou naquela disciplina considerada essencial pela burocracia oficial associada ao mercado. Significa que

a ação cultural e a revolução cultural têm como fundamento um conhecimento científico da realidade, mas na revolução cultural a ciência não se encontra mais a serviço da dominação. Em ambos os domínios, contudo, não existe distinção entre a ação cultural para a liberdade e a revolução cultural. Ambas, com efeito, estão engajadas na conscientização [...] (FREIRE, 2016, p. 148).

Conceber a docência como base e/ou fundamento de um curso que tem uma ciência que lhe dá amparo teórico-conceitual e epistemológico, como o Curso de Pedagogia, implica aceitar como viável a remoção da necessidade de um fundamento científico para o conhecimento do fenômeno educativo e de sua realidade. Isso não retira a importância da docência. Trata-se, antes, de determinar a sua posição de objeto derivacional no conjunto de objetos da ciência pedagógica. Ressalta-se,

portanto, a condição de essencialidade da ação docente e suas experiências como objeto de investigação pedagógica. Assim, como argumentou o professor Libâneo (2006), a pedagogia, obviamente, compreende a docência, pois também trata de ensino e de formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas a pedagogia não se resume a um curso; antes, a um vasto campo de conhecimento, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana.

O controle instrumental da formação docente se tornaria menos provável se a ação docente tomasse como fundamento de sua atividade, a ciência da educação. Como se vê, a docência é um ofício especializado, submetido a um percurso formativo-curricular, uma profissão. Porém,

o conceito de profissão não é neutro, nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legitimadas pelo contexto. Ser um profissional da educação significa participar na emancipação das pessoas. O objeto da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 29).

Nesse sentido, o que define a docência não é o conceito de profissão, mas sim o contexto educacional com seus sujeitos, objetos, finalidades, função social, etc. Ou seja, depende dos pressupostos de uma concepção de educação, erigida por uma ciência epistemologicamente justificada. A ação docente é um ponto de inflexão de todas as ciências da educação. Porém, nem todas as ciências da educação se ocupam da docência; apesar de todas elas, sob a ótica de seus estatutos, ocuparem-se da educação. Assim, o objeto docência encontra amparo teórico-conceitual e epistemológico, preferencialmente, no campo pedagógico, domínio em que a pedagogia e a didática alcançam maior plenitude.

Aplicar conceitos de eficiência e eficácia nos processos educativos tem despertado suspeição. A métrica se perde no processo. Consegue, no máximo, identificar a frequência com que algumas tendências se apresentam conforme a intensidade com a qual os sujeitos qualificam os seus pressupostos. Assim, é possível dizer, por exemplo, que os processos educativos sofrem determinações da racionalidade neoliberal, de políticas conservadoras e da precarização consensuada a propósito de interesses privatistas. Supor que a docência é base do Curso de

Pedagogia, certamente, favorecerá a investida de concepções instrumentalistas da ação docente. Significa, portanto, desconsiderar a complexidade de sua epistemologia:

A dimensão epistemológica constrói-se pela reflexão crítica sobre o exercício das práticas e das intencionalidades que impregnam as ações pedagógicas cotidianas, num processo contínuo de autoesclarecimentos, colocando a ação pedagógica sob a responsabilidade crítica (LIBÂNEO, 2006, p. 869).

Nesse sentido, poderia a docência servir de base para exercer a crítica das intencionalidades subjacentes à ação pedagógica? Ela disporia de estatuto epistemológico suficiente para essa tarefa? Sabe-se que não. Assim, “se a educação [...] se tornou mais complexa, o mesmo deverá acontecer à profissão docente, [posto que] essa complexidade é incrementada pela mudança radical e vertiginosa das estruturas científicas, sociais e educativas [...]” (IMBERNÓN, 2011, p. 9). Questiona-se: a complexidade do fenômeno educativo pode ser compreendida com base na docência? Que outra ciência, senão a pedagógica, poderia se ocupar da explicitação da profissão docente na interioridade de sua ação na instituição escolar, sob a ótica do pedagógico? Se a formação docente é objeto da ciência pedagógica, como poderia a docência ser a base de um curso que deriva da própria ciência pedagógica?

É justamente por conta do fenômeno educativo que é possível configurar a existência derivada, em sentido fenomenológico, de objetos como: ensino-aprendizagem, docência, formação, etc. Todos esses objetos são configurados conforme sua estrutura de essência e facticidade – o que lhe é permanente e o que lhe é provisório – respectivamente. Daí que a docência, assim constituída, não poderia ser objeto-base do Curso de Pedagogia. Pelo contrário, somente poderia alcançar o patamar de um objeto derivacional destinado a exercer categoricamente a função de atividade correlata. Consequentemente, para ser base do Curso de Pedagogia, a docência teria que ser base da ciência pedagógica, considerando que essa, como tal, é a condição de possibilidade da explicitação racional da ação docente.

Vale considerar que essa tese da docência como base do Curso de Pedagogia, afirmada pela primeira vez em 1983, perdura até os dias atuais, apesar do avanço da pesquisa pedagógica das últimas décadas vir demonstrando a consolidação da epistemologia da pedagogia e de sua cientificidade. Tudo isso tem implicações na formação inicial de professores, visto que a vitalidade dessa tese fora renovada com

as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Para Gomes, Fernandes e Souza (2021), no Brasil, as mudanças que ocorreram na formação inicial de professores trazem não apenas as características contextuais e conjunturais da época na qual se produziram, como também as exigências sociais, econômicas e políticas lançadas à educação e a seus profissionais. Ao mesmo tempo, revelam embates, anseios e expectativas dos profissionais quanto à formação docente.

## **2.4 A questão da cientificidade da pedagogia**

A questão da cientificidade da pedagogia não é recente. Ela foi levantada em muitos momentos de grandes revoluções paradigmáticas no campo científico, todas as vezes se pretendeu estender aos domínios do conhecimento um modelo hegemônico de se fazer ciência. Em tempos mais recentes, “a ideia de transformar a Pedagogia numa ciência vinha tomando corpo, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, desde o século XIX, cujo objetivo era fazer da Pedagogia uma ciência aplicada, alicerçada nas descobertas da Psicologia” [...] (GAUTHIER, 2013, p. 26).

A questão central que agrega a discussão epistemológica da pedagogia é justamente o problema de sua fundamentação. Esse problema segue-se, principalmente, de outros não menos importantes; entre eles, os critérios para definição de sua cientificidade, a natureza e a especificidade de seus objetos, sujeitos, contextos e finalidades, além de sua autonomia como campo de conhecimento. Todas essas discussões têm ressonância direta nos Cursos de Graduação em Pedagogia e na formação de seus egressos. Daí decorrem outras questões fundamentais, como, por exemplo, a definição de seus pressupostos epistemológicos, pois, uma vez reconhecida a cientificidade, há de se colocar a questão da epistemologia subjacente ou a epistemologia necessária.

Para Franco (2011, p. 125), “se estamos nos referindo a um curso de Pedagogia [...] temos que fundamentar seus estudos na raiz epistemológica desta área de conhecimento”. Ou seja, a pedagogia, como ciência da educação, tem uma epistemologia própria, um estatuto que é condição de possibilidade do curso que lhe corresponde, a Graduação em Pedagogia. Essa tese deixa clara a ideia de que a tendência de os Cursos de Pedagogia assentarem suas bases menos nos conhecimentos da área e mais nas diretrizes tem levado os currículos dos cursos a contribuírem com o empobrecimento de sua teorização, enveredando em certo

pragmatismo pedagógico, político e epistemológico, sem o exame crítico de seu alcance na explicitação do fenômeno do conhecimento no campo da educação.

No Brasil, as discussões e pesquisas sobre a epistemologia da pedagogia estão centradas, basicamente, na tentativa de justificar a especificidade dos objetos pedagógicos e a pedagogia como ciência da educação. Os estudos procuram definir teorias, métodos, sujeitos, contexto de pesquisa, paradigmas epistemológicos, entre outros. Autores como Saviani, Libâneo, Pimenta, Franco, entre outros, são importantes nessa questão. Suas análises apontam para uma redefinição do debate epistemológico sobre a Formação Docente em Pedagogia, na medida em que a concebe como um “campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2010, p.30), isto é, um campo científico.

Muitas mudanças ocorreram impactando o campo pedagógico e a especificidade de seus objetos, sujeitos, contextos e finalidades. Dentre essas mudanças, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Graduação em Pedagogia e o que esse documento representa em termos epistemológicos para a formação docente.

Nenhuma ciência, isoladamente, dá conta de um tratamento adequado de seu objeto. Por isso, uma abordagem mais precisa requer considerações apoiadas também na dinâmica da facticidade do mundo concreto. Mas isso não significa pressupor que o mundo é somente *empíria*, como se outras realidades imateriais, simbólicas e culturais não influenciassem decisivamente sobre a matéria, a forma e o sentido do conhecimento. O ato cognitivo é um ato de consciência que produz as mais diversas linguagens e códigos para explicar a realidade circundante. A ciência pedagógica lida com essas linguagens, precisa interpretá-las para proveito da instrução pública.

A discussão epistemológica acerca da teoria, do método e da prática de uma ciência funciona como um antídoto à sua degeneração. A tentação de achar que o bom senso é suficiente para resolver problemas que exige alto grau de racionalidade pode levar a uma atitude simplória diante de questões complexas. Supor que a educação é apenas qualificação para o mercado de trabalho, que a escolarização é sinônimo de formação humana, que a tecnologia é sinônimo da mais elevada evolução do ser social, que o desenvolvimento ético-moral da humanidade está descolado da vida em sociedade, tudo isso, nada mais é do que alguns dos irracionalismos do nosso tempo, o pós-moderno.

A pedagogia tem algumas dimensões incontornáveis que, sem o devido exame epistemológico, pode reduzir a sua cientificidade a simples ato de ensinar (didatismo), a simples ato político (militância ingênua), a simples transposição didática de conteúdo (tecnicismo), a simples gestão de processos pedagógicos (gerencialismo pedagógico), a simples assistência à infância (assistencialismo sem cuidado), etc.

A pedagogia, ciência da educação, não é uma coisa só. Qualquer tratamento dado aos problemas pedagógicos, sem um diálogo analítico com a tradição que constitui a sua ciência, pode resultar em simplificações e ativismo ingênuo, desvinculado da materialidade do mundo ou, simplesmente, preso a ela. Para Libâneo (2001, 64), “somente faz sentido um Curso de Pedagogia pelo fato de existir um campo educativo [...] cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da formação humana”. O Curso de Pedagogia deriva de um campo de conhecimento, não de uma diretriz.

O campo educativo requer uma ciência específica que possa tratar dos temas, dos problemas, dos sujeitos e dos contextos; não apenas da instituição escolar, mas também de outras dimensões da educação. A formação humana é o fim último a que se destina o processo educativo. Se “a natureza constitutiva do campo educativo é a teoria e prática da formação humana” (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 64), então, esse campo requer uma cientificidade. Com isso, tem-se não apenas a possibilidade, mas também a justificação da necessidade de uma ciência da formação humana, a pedagogia. Essa ciência está diretamente vinculada ao ser social e, para dar conta de seu papel,

deverá definir-se [...] como uma ciência que não apenas teoriza as questões educativas, mas que organiza as ações estruturais, que produzem novas condições de exercício pedagógico, compatíveis com a expectativa da emancipação da sociedade (FRANCO, 2008, p. 73).

As condições para que a pedagogia possa cumprir o seu papel social são desafiadoras. Em primeiro lugar, porque precisa assumir uma concepção de educação e de formação humana nem sempre compatível com os poderes hegemônicos. Segundo, porque sua autonomia é constantemente vigiada e reformada por analistas, muitas vezes, a serviço do sistema do capital que determina os rumos de sua intervenção socioeducativa.

Definir-se como ciência que teoriza questões educacionais, que organiza ações estruturais de produção da atividade pedagógica e de perspectivação da formação humana significa cumprir a sua teleologia. Isso parece muito claro à pedagogia. É, talvez, a sua principal conquista teórica enquanto um campo de conhecimento. Porém, os obstáculos que ciência pedagógica enfrenta na definição de sua cientificidade são muito mais de ordem político-ideológica, em função da centralidade que o objeto educação ocupa na sociedade.

As investidas dos poderes hegemônicos para controlar o modo de fazer educação, no Brasil, atropelam toda e qualquer racionalidade civilizatória em nome da expansão do capital e do comando dos modos de produção. Isso limita a autonomia científica da pedagogia não apenas no ensino, na pesquisa e na extensão, mas também em suas propostas de transformação social.

Mas isso não é um problema somente da pedagogia, mas de todas as ciências humanas. Nenhuma ciência é capaz de se autodeterminar como ciência autônoma, frente ao seu objeto de investigação, sem dialogar com outros campos científicos. As diretrizes epistemológicas de uma ciência são um *construto epistêmico-social*. Por isso, a reivindicação de autonomia deve seguir-se da necessária clareza de que nenhum objeto é totalmente explicável apenas sob a unilateralidade de um ponto de vista.

Todo objeto cognoscível, ao ser cientificamente investigado, incorpora uma influência subjacente de valores objetivos e subjetivos. Por isso, nessa pluralidade epistemológica em que um mesmo objeto recebe uma diversidade de intervenções cognitivas, apesar de muitas delas serem reduzidas a simples aplicação da ciência e da tecnologia, ainda assim, não deixam de ser condições de possibilidade da produção do conhecimento do objeto.

Toda ciência busca alcançar uma capacidade de autodeterminação segundo um estatuto de cientificidade por ela mesma estabelecido. As ciências da educação, pelo fato de se unirem em torno de um mesmo objeto, a educação (e toda complexidade que ela comporta), não estão livres da interferência de fatores exógenos vindo da política, do senso comum, das instituições sociais e das mais diferentes epistemologias.

A autonomia da pedagogia, enquanto ciência, encontra-se comprometida, por exemplo, quando o curso de graduação que lhe corresponde assim como o seu correlato, os currículos formais desses cursos, estão subordinados a uma diretriz que

lhe é exógena. Essas diretrizes, muitas vezes, seguem orientações do campo das políticas educacionais em curso por força dos “processos de globalização em que as relações da educação com o mundo produtivo se tornam centrais” (TAVARES; SOUZA, 2013, p. 117).

Franco (2008) suscita discussão, entre outras questões, relativa às condições de possibilidade de a pedagogia cumprir o seu papel social. Ela confere à pedagogia um papel teórico, estrutural e emancipatório como dever de cientificidade. Esse dever consiste nos atos e obrigações decorrentes do seu estatuto científico e epistemológico que uma pedagogia científica teria que executar em virtude do conjunto de deveres estabelecidos pelo seu código de conduta científica.

A formalização do conhecimento pedagógico, centrado no modelo das ciências positivo-instrumentais, começa a ser criticado no Brasil a partir do debate sobre a “cientificidade da pedagogia, na década de 1980, no rastro de estudos e pesquisas de diversos autores, entre eles: Saviani (1984), Pimenta (1996) e Libâneo (1999)” (FRANCO; PIMENTA, 2011, p. 106). Esses conhecimentos eram determinados pelas pesquisas realizadas, preferencialmente, pela psicologia pura, cujos resultados foram importantes para a compreensão do desenvolvimento psicomotor da criança, para os estágios do desenvolvimento cognitivo e para as intervenções psicopedagógicas, etc. Porém, a formação do pedagogo centrava-se basicamente na aprendizagem desses conhecimentos psicológicos, fazendo da pedagogia uma ciência aplicada.

Assim, para Gauthier (2013, p. 26),

embora as faculdades de educação tenham produzido saberes formalizados a partir de pesquisas [inspiradas nas psicologias behavioristas, humanista e piagetianas], esses saberes não se dirigiam ao professor real cuja atuação se dá numa verdadeira sala de aula.

Esses saberes eram desvinculados da prática pedagógica, gerando um descompasso entre teoria e prática. Pode-se caracterizar esse descompasso como uma ausência de regularidade na produção de conhecimentos resultantes da articulação entre teoria e prática. Considera-se que

a prática pedagógica realiza-se através de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, torná-la explícita a seus protagonistas, transformá-la através de um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhes suporte teórico [...],

buscar encontrar em sua ação o conteúdo não explícito de suas práticas (FRANCO; PIMENTA, 2011, p. 119).

Qual é o conteúdo da prática pedagógica? Quais são os pressupostos epistemológicos subjacentes? Em que consiste uma ação científica sobre a práxis educativa? Com que métodos é possível buscar o conteúdo não explícito da prática pedagógica? Essas perguntas, para serem respondidas a contento, carecem de uma investigação rigorosa e com métodos compatíveis. Para que a prática pedagógica possa se realizar por meio de uma ação científica, faz-se necessária uma base científica. Do contrário, pode redundar em simples imitação de modelos consagrados no fazer pré-científico, sem amparo epistemológico.

Para Gauthier (2013, p. 28), “basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no bom senso, na experiência, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério”. Ou seja, a atividade docente pode ser amparada por uma cientificidade própria. Ela tem sim uma base formal, uma epistemologia que pode orientar a sua racionalidade e a objetivação de seus conhecimentos.

Os pressupostos de uma ciência devem ser confrontados com a experiência. O processo de compreensão do sentido do conhecimento que a experiência concebe requer uma posição capaz de produzir juízos analíticos sobre os elementos de conexão entre ciência e experiência. Essa conexão não é direta nem linear. O fator subjetivo tem uma posição determinante na escolha dos pressupostos da ciência e no exame adequado dos dados da experiência.

A experiência docente é marcada pela subjetividade. Por isso, a pesquisa nesse campo tem que levar em conta o protagonismo do sujeito e a concretude de sua cotidianidade, se considerarmos que “a pedagogia [...] lida com saberes e modos de ação visando à formação humana, e que, para isso, define objetivos, finalidades, formas de intervenção, pelo que dá uma direção de sentido ao processo educacional [...]” (LIBÂNEO; BRABO, 2012, p. 15). Para isso, ela dialoga com as outras ciências da educação que, ao compartilhar com a pedagogia o objeto educação, no seu campo, se apresentam como ciências auxiliares. É o caso da sociologia, da antropologia, da psicologia, da história, da economia, etc. Essas ciências não substituem a pedagogia nem realizam a sua tarefa específica.

As ciências da educação, dentro de um Curso de Pedagogia, compartilham com a ciência pedagógica posições sobre um objeto comum, a educação. Porém, essas ciências, ao se ocuparem do fenômeno educativo, fazem-no em abordagens específicas de seus respectivos campos. A unidade de toda essa fragmentação no trato do fenômeno educativo é dada pela pedagogia. Essa, por sua vez, viabiliza as condições para que o sujeito possa “se apropriar dos sistemas simbólicos produzidos por seus antecessores e do nível de pensamento alcançado pela humanidade, objetivado nesses conhecimentos” (SFORNI; LIBÂNEO, 2012, p. 472). Tudo isso sugere que

a ampliação do entendimento do exercício da docência como vem ocorrendo, em especial a partir da década de 90, implica em revisitar o próprio conceito de Pedagogia. [...] Cada vez mais esses estudos têm rechaçado a ideia de uma docência prescritiva, e vem apontando a necessidade de examinar criticamente a prática docente como resultado da combinação de um conjunto de saberes articulados em movimento nos contextos específicos (PINTO, 2017, p. 170).

Revisitar o conceito de pedagogia significa, entre outras coisas, examinar sua epistemologia. Não se trata apenas de dizer o que é pedagogia, mas sim de investigar como ela vem, historicamente, tornando-se o que é, em cada momento de sua atualidade pedagógica. Significa revisitar suas teorias, seus métodos, suas práticas, seus sujeito, seus objetos, sua racionalidade, sua didática, etc.

A pedagogia, assim como toda ciência, está sempre em vistas de revisão teórico-conceitual, se concebermos as ciências como constructos sociais. Se entendermos que sua necessidade e utilidade será sempre validada pelos seus serviços prestados ao conhecimento e ao desenvolvimento e melhoria da condição humana. Significa ainda confirmar as condições de possibilidade de uma tal ciência conservar a sua autonomia em relação ao seu objeto de conhecimento, pelo aperfeiçoamento de seus estudos, de modo a consolidar os seus limites demarcatórios.

A docência baseada mais nos documentos oficiais, que normatizam a formação pedagógica, do que nas ciências da educação tende a ser prescritiva. Os currículos formais que derivam das diretrizes desses documentos seguem a mesma lógica, pelo seu enquadramento nas proposições normativas. A docência prescritiva é limitadora do próprio desenvolvimento da ciência pedagógica, pois define *a priori* as diretrizes

da ação, impondo uma regularidade quase objetivista bloqueando, muitas vezes, a abertura de um horizonte hermenêutico na análise do fenômeno educativo. Essa tendência é um risco para uma pedagogia como ciência, na medida em que

o objetivismo que tem por objeto estabelecer regularidades objetivas (estruturas, leis, sistemas de relações, etc.), independentemente das consciências e das vontades individuais, introduz uma descontinuidade marcada entre o conhecimento erudito e o conhecimento prático, rejeitando ao estado de “racionalizações”, de “pré-noções” ou de “ideologias” as representações mais ou menos explícitas com as quais ele se arma (BOURDIEU, 2009, p. 45).

As instituições, as expressões culturais, as práticas escolares do ensino e da formação humana são “exteriorizações concretas” do indivíduo que projeta para *fora-de-si* as suas preferências, os seus desejos, as suas escolhas etc. A experiência docente é portadora de um dinamismo criador que mantém vínculos indissolúveis com as formas de produção da vida material e espiritual. Por isso, no campo da formação docente, qualquer descontinuidade na percepção das idealidades formais, isto é, no modo como ideias e conceitos são formalizados para influenciar a ação, muitas aniquilando experiências revolucionárias de transformação social e cognoscitiva, da realidade concreta, resulta em dicotomias e contrassensos entre a ciência e a experiência.

A experiência docente é motivada, também, por pressupostos subjetivos, como, por exemplo, compromisso, vocação, ideais, causas, necessidade, liberdade, amor ao saber, preferências, gostos, etc., que não aparecem no enunciado da legislação das políticas de formação, mas estão presentes como elementos definidores da pesquisa científica no campo da educação. Dada a limitação das leis na positivação do fenômeno educacional, é necessária a consciência de que a elaboração dos projetos pedagógicos curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia não deve reduzir-se a um enquadramento nos preceitos de suas diretrizes, mas sim priorizar as sínteses produzidas pelas ciências da educação.

Sempre que algo se apresenta no campo do conhecimento, com ares de novidade e transformação, faz-se necessário colocar a problemática epistemológica como uma questão a ser examinada. É justamente a investigação da origem, da essência e da possibilidade do conhecimento que permitirá a compreensão dos seus limites demarcatórios. Saberá, por exemplo, do seu alcance na explicação de

determinados fenômenos de conhecimento; se esse mesmo conhecimento, de fato, alcançou o status epistemológico de um paradigma científico que possa fazer funcionar a racionalidade daquele campo.

Desse modo, “sendo sempre limitado e parcial, o conhecimento é necessariamente menos rico e complexo do que a realidade a que se refere, e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória” (CARDOSO, 1971, p. 4). Nunca se tem certeza quanto tempo durará a provisoriedade de um conhecimento. Essa indeterminação é própria do tempo da ciência e da eficácia de suas teorias e métodos.

Uma ciência da formação docente parece brotar nas entrelinhas da discussão sobre formação de professores. Não é apenas a questão da identidade da pedagogia ou de sua destinação enquanto ciência da educação, ou ainda dos Cursos de Pedagogia, que está em jogo quando se discute formação de professores, mas sim a possibilidade de se firmar uma pedagogia científica que possa dar conta de processos de formação docente mais abertos e interdisciplinares. Uma pedagogia científica deve reclamar para si, para o seu campo, a prerrogativa da formação científico-profissional. A natureza de tal formação não se reduz simplesmente ao exercício da docência, mas se amplia a outros domínios da vida social, nos quais os conhecimentos pedagógicos se impõem como necessários.

A formação docente é um objeto que exige cientificidade. Porém, não é qualquer ciência hegemônica que possa determinar o seu paradigma. O critério não é o modelo hegemônico de ciência, mas sim o modelo adequado à demanda do próprio objeto. A formação docente é um objeto de múltiplas determinações, mas isso não significa um vale-tudo epistemológico. A multiplicidade requerida por um objeto não significa imposição de pontos de vistas pessoais, subjetivismo, mas sim uma determinação mediante uma profunda pesquisa epistemológica que possa explicitar limites, possibilidades, alcances, pertinências de cada epistemologia na explicitação adequada dos temas, problemas, contextos, sujeitos, teorias, métodos e linguagens que circundam o objeto. Ressalta-se, portanto, que

a pedagogia foi gradativamente perdendo a possibilidade de se fazer científica, quando pretendeu organizar sua racionalidade e sua prática social dentro dos pressupostos da ciência moderna, de fundamentos positivistas, moldes estes inadequados à sua epistemologia (FRANCO, 2008, p. 71).

Embora reconheçamos que o positivismo seja uma epistemologia inadequada como paradigma a uma pedagogia como ciência da educação, é um exagero a afirmação de que tenha perda gradativa da “possibilidade de se fazer científica”. A própria percepção do fracasso do positivismo pedagógico é um sinal evidente de que a possibilidade de uma pedagogia científica continua fecunda. Prova disso é que as grandes epistemologias que, a todo momento, se renovam, aprimorando o seu alcance explicativo, em função do caráter histórico de suas proposições, sempre estão às vistas da sondagem do campo pedagógico.

Nesse sentido, cabe observar, por exemplo, grandes tradições da fenomenologia em seus desdobramentos: transcendental (Husserl); existencialista (Heidegger, Sartre); hermenêutico (Gadamer, Ricoeur); percepção (Merleau-Ponty), e outros. Ademais, importantes tradições de base marxista continuam a oferecer possibilidades muito evidentes de diálogo fecundo para o propósito de uma pedagogia científica, além, é claro, das teorias propriamente educacionais e suas filosofias.

A consciência do fracasso epistemológico do positivismo pedagógico pode ser verificada nas pesquisas e reflexões críticas dos principais autores brasileiros que examinam o tema da pedagogia como ciência da educação. A percepção desse fracasso induziu a outras experiências não menos problemáticas, como a do pragmatismo, a da epistemologia da prática e a das teorias pós-modernas, etc. Toda essa pluralidade – apesar de encontrar amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia, que, de forma difusa, lançam essa dispersão em torno de uma pedagogia aplicada ao exercício da docência – resulta em uma dicotomia ainda mais grave, isto é, de um lado, a pedagogia ciência da educação e, de outro, a pedagogia curso de graduação. No meio, o vácuo epistemológico que as diretrizes tentam preencher.

O vácuo consiste no fato de que o curso de graduação, que corresponderia a uma pedagogia científica, afasta-se dessa, aproximando-se, simplesmente, dos ditames das diretrizes. É notório o enquadramento quase absoluto dos projetos curriculares pedagógicos dos Cursos de Pedagogia a diretrizes instituídas. Uma das consequências práticas derivadas do âmbito das diretrizes é a facilidade para se organizar um Curso de Pedagogia.

Basta fixar na interpretação jurídico-normativa dos núcleos de estudos, respeitadas a estrutura do curso, a garantia legal da carga horária e da aptidão do

egresso.<sup>17</sup> Somando-se um agrupamento de disciplinas disponíveis, dispensa-se qualquer discussão superior acerca da epistemologia, da cientificidade da pedagogia, etc. Muitos cursos, especialmente em faculdades particulares, foram abertos dessa forma. Essas ações contribuem para que alguns setores possam cogitar a desnecessidade de uma política de formação docente cientificamente orientada. Uma docência dessa natureza, que toma como base a ciência pedagógica, pode contrariar tendências conservadoras que, oportunamente, abdicam do debate epistemológico, a fim de afirmar hegemonias paradigmáticas. Considera-se, porém, contrariando posições dogmáticas, que

é preferível considerar as múltiplas contribuições provenientes das diversas visões de realidade oferecidas pelos diversos paradigmas do que a hegemonia de um só paradigma. Isso, todavia, não impede que sejamos críticos em relação a cada um desses enfoques, seja no tocante aos seus postulados, seja no tocante a sua metodologia (GAUTHIER, 2013, p. 95).

Toda ciência, para seu adequado funcionamento, precisa de orientação paradigmática. Do contrário, estaria condenada ao terreno obscuro do senso comum, da falta de autonomia e da fragilidade epistemológica. Em certa medida, um paradigma, por mais inconcluso que possa sê-lo, funciona como uma proteção às investidas da exterioridade epistêmica de outros campos disciplinares. Em primeiro lugar, é preciso ter a consciência de que nenhum paradigma científico tem hegemonia total sobre a questão do conhecimento e de sua produção.

O fato de melhor explicar um fenômeno de conhecimento não significa hegemonia total, mas sim uma supremacia relativa atestada pela predominância de posições gnosiológicas aceitas como as mais razoáveis. Por isso, a pedagogia, assim como a entendemos, é *ciência de unidade epistemológica*, cabendo-lhe examinar as possibilidades, os limites, os contrassensos e o alcance das epistemologias disponíveis pelo critério de razoabilidade de seus pressupostos. Ou seja, não é todo paradigma epistemológico que pode fundamentar a ciência da educação. Não por

---

<sup>17</sup> A Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, dispõe em seu artigo 5º que “o egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a”, referindo-se a um conjunto de aptidões a serem adquiridas, configurando numa sequência de habilidades para exercer funções específicas do licenciado em Pedagogia. Embora o termo pareça ter caído em desuso no campo pedagógico, sua menção aqui remete às diretrizes de 2006.

conta de um possível estatuto de cientificidade, mas sim pela natureza de seus objetos, contextos, sujeitos, teorias, métodos e práticas pedagógicas.

Uma ação científica segue-se sempre de uma racionalidade amparada objetiva e subjetivamente. Toda ação científica, seja ela docente ou não, é produto da razão e produtora de conhecimento. A ação docente, metódica e intencional, destina-se sempre a um fim que é o *eu-outro* da ação, à realização de uma ética da alteridade.

A intersubjetividade que se impõe nessa relação produz um sujeito ético-normativo e, para além da normatividade exigida para a sociabilidade democrática, cria *alteridade*, consciência moral, aprendizagem e formação humana. Os protagonistas dessa ação podem se beneficiar da condição de sujeitos emancipados e transformadores da práxis, na medida em que suas vozes encontram o caminho da intercomunicação, isto é, quando todos tomam consciência do valor da própria palavra.

Os processos de conscientização são meios de transformação do ser social. Mas tais processos não se efetivam descolados da práxis, do contexto concreto das relações sociais, econômicas, políticas e de classes. A prática pedagógica nem sempre tem clareza acerca do conteúdo de sua ação. No entanto, ela exige uma retaguarda epistemológica que possa garantir uma compreensão sobre a realidade. O conteúdo da ação docente pode ser expresso na forma de atitudes e procedimentos objetivos, desde que seja firmemente assentado na dialética sujeito/sujeito agindo sobre o objeto.

A pedagogia lida com diversas visões de mundo. Essas visões são constructos sociais oriundos de grandes domínios do conhecimento como: a filosofia, a arte, a ciência, a religião e o senso comum. Os processos de escolarização, educação e formação humana estão diretamente vinculados às experiências que os sujeitos constroem no diálogo com a tradição epistêmica daquele campo de conhecimento e com as práticas sociais. Devido a essa diversidade de visões de mundo e à pluralidade de conhecimentos requerida pela natureza da formação docente, a pedagogia tem, ainda, que manter vigilante a sua atenção em face dos perigos de paradigmas unilaterais e dos contrassensos do ecletismo epistemológico.

Nem o unilateralismo nem o ecletismo podem funcionar como uma diretriz teórica fundante para a pedagogia. Se, por um lado, corre-se o risco de reducionismo; por outro, corre-se o risco de assumir uma posição excessivamente pluralista da realidade. Daí porque uma pedagogia científica precisa fazer as suas escolhas

considerando o que melhor atende às demandas de seus objetos. Para isso, é necessário o exame crítico dos pressupostos epistemológicos subjacentes à sua racionalidade.

Parece haver um consenso entre os pesquisadores que discutem a questão epistemológica da pedagogia de que há um esvaziamento dos processos de teorização nos cursos de graduação. Pinto (2017, p. 168) argumenta que “a discussão epistemológica da pedagogia deve ser fulcral para se pensar um curso de nível superior que leve o seu o nome”. Ou seja, a discussão epistemológica é sustentáculo e ponto de apoio não apenas das ciências, mas do curso que lhe corresponde.

A graduação instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia não aponta, de forma evidente, essa necessidade. Mesmo no “Núcleo de estudos básicos” – um dos pilares constitutivos de sua estrutura –, no qual se poderia esperar pelo menos uma indicação dessa natureza, tem-se apenas uma explícita menção de termos que refletem o caráter positivo das diretrizes: aplicação, planejamento, diagnóstico, execução etc. Esses termos induzem a uma interpretação positivista, fazendo supor que a epistemologia subjacente ao curso é, tão somente, o positivo lógico.<sup>18</sup>

O que aparece com muita evidência nas Diretrizes de 2006 é um curso de graduação derivado de uma concepção de pedagogia como ciência aplicada. A pedagogia pode cumprir, como qualquer outra ciência em sua dimensão prática, essa função. Mas a aplicação é apenas uma modalidade do fazer científico destinada à prática e, como tal, subordinada aos pressupostos da pura ciência pedagógica. A ciência pedagógica pura é a pedagogia lógico-formal que reúne os pressupostos essenciais, o seu código de conduta científica para o ensino, aprendizagem, a avaliação, a escolarização e a formação humana.

O saber epistemológico deve estar presente em todas as dimensões da ação docente como retaguarda analítico-gnosiológica, tendo em vista a análise da pertinência do conhecimento em geral para o campo pedagógico e, ao mesmo tempo, como amparo epistêmico para os objetos e ações específicas nas áreas em que são

---

<sup>18</sup> A concepção de positivismo lógico, aqui, tomou como referência os estudos do Círculo de Viena, especialmente, em autores como Schilick (1882-1936) e Carnap (1891-1970), a fim de mostrar um pouco a influência, muitas vezes, negativa, dos modelos de causalidade transferidos do campo da física para o campo das ciências da educação, reduzindo os pontos de contatos entre conhecimento e realidade a simples análises lógico-linear, em que a liberdade da vontade e as indeterminações da natureza humana parecem ser desconsideradas nos processos de formação do ser.

previstos conhecimentos pedagógicos, oferecendo ao professor possibilidades de discernimento para mediações e justificações das ações e processos pedagógicos.

Os estudiosos que discutem a cientificidade da pedagogia concordam que ela “deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade” (FRANCO, 2011, p. 125). Essa é uma tarefa desafiadora que, não pelas limitações da ciência da pedagogia, mas sim pelas imposições e interesses hegemônicos que interferem politicamente no campo da educação. Os meios e os processos educativos da sociedade brasileira, por exemplo, não estão nas mãos da pedagogia, mas sim de setores econômicos nacionais e internacionais que insistem em definir os caminhos da formação humana. Essa quase sempre reduzida à qualificação para o mercado de trabalho.

A práxis educativa tem sido cada vez mais determinada por pressupostos cuja cientificidade deriva dos modelos economicistas. Para esses modelos pouco importa as investigações dos conhecimentos e saberes próprios da educação. A pedagogia econométrica é aquela que aplica os modelos econômicos ao fenômeno educativo, isolando suas variáveis para controle estatístico e aferição de índices de desempenho. Esse fenômeno de mercantilização da educação rouba qualquer possibilidade de uma pedagogia científica assumir a organização dos processos educativos de uma sociedade, uma vez que tais processos vão se tornando, assim como a educação, simples mercadoria. A pedagogia perde espaço para as políticas de regulação que, de pedagógico, se tem quase nada. O que se percebe é uma inserção da cultura de performances no setor público da educação.

Cultura de performances diz respeito aos processos segundo os quais as instituições são motivadas a assumir performances de qualidade e excelência supostamente sem os mecanismos diretos de repressão anteriormente utilizados. Essas performances fundamentam-se em práticas de ensino e aprendizagem e de gestão acadêmica reduzidas e subordinadas à utilização de um suporte material (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, Plano de desenvolvimento Institucional – PDI, e Núcleo Docente Estruturante – NDE) que pretende ser prescritivo e, por isso mesmo, classificável, mensurável comparável, sempre com a finalidade de se atingirem metas (TAVARES; SOUZA, 2013, p. 125-126).

A formação docente, com a inserção desses modelos economicistas impetrados pelo chamado capitalismo cognitivo<sup>19</sup> e pelas políticas de gestão da educação com presença no ensino superior, torna-se cada vez mais uma mercadoria submetida a uma política de regulação implícita, que fere os seus pressupostos epistemológicos. Nesses termos, a emergência de uma pedagogia científica, apesar de necessária, é subsumida pela pedagogia econométrica que ignora o compromisso social e emancipatório da ciência da educação.

No caso das diretrizes que, notadamente, influenciam os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, percebe-se, pelo efeito produzido na licenciatura – o *efeito epistêmico-curricular* – e no trabalho dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), a clara preocupação, de parte dos seus membros, em enquadrar o curso nos ditames das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia. O conflito gira em torno de adotar, como referência, os pressupostos de estudos e pesquisas do campo das ciências da educação ou, simplesmente, instituir no redimensionamento curricular dos cursos os preceitos legais.

Todo e qualquer conflito acaba resolvido pelo recurso à diretriz. Nesses termos, a resolução funciona como uma instância jurídico-normativa para dirimir, inclusive, questões epistemológicas. Ora, estamos diante do efeito regulatório da lei. A positividade da lei suprime a cientificidade da pedagogia. Dessa forma, as Diretrizes de 2006 passaram a funcionar como um instrumento de regulação da política de Formação Docente em Pedagogia, com sérias implicações para os currículos e para a formação do egresso. Assim, como consequência,

corremos o risco de superficializar a formação do docente, fato que só poderá ser aceitável se por Pedagogia entendêssemos apenas o conjunto de procedimentos metodológicos de ensino [...] e por prática docente entendêssemos apenas o treinamento de habilidades e competências de transmissão de conteúdos descaracterizando toda a complexidade conceitual requerida por tal formação (FRANCO, 2011, p. 110).

Se a pedagogia não pode ser entendida apenas como o conjunto de procedimentos metodológicos de ensino, tampouco, poderia ser compreendida sem esses procedimentos. Essa dimensão pragmática está contida na essência da

---

<sup>19</sup> Essa expressão merece aprofundamento, mas não será discutida aqui em função da necessidade de avaliar sua pertinência para a pesquisa, talvez possa funcionar como uma categoria importante para pensar a formação docente no contexto de grandes reformas do capitalismo mundial.

pedagogia. Esse fato não é nenhum dilema, mas, sem a devida consciência de que se trata apenas de aspecto da complexidade do campo pedagógico, pode tornar-se uma excludente de seu caráter teórico-investigativo. Suchodolski (2002, p. 11) argumenta que “se percorrermos o extenso conjunto de pontos de vista e de posições pedagógicas tomando como referência princípios de classificação diferentes, dá-se uma boa lição de antiesquematismo [...]”. Significa que qualquer esquematismo num campo complexo como o da educação é contrassenso, pura simplificação do real.

Uma realidade homogênea é um fenômeno que pode ser pensado, mas não pode ser vivenciada como realidade concreta de uma forma dogmática. Na tradição pedagógica, os conflitos cognitivos e sociais sempre estiveram presentes, o que reforça a necessidade de processos de teorização para orientar a compreensão e produzir discernimentos mais adequados.

A teoria tem um papel fundamental na formação humana. Seja no desenvolvimento técnico-profissional ou na formação cultural dos sujeitos, a capacidade de teorizar sobre as condições materiais e imateriais de produção da vida permite ao ser humano um esclarecimento mais condizente com o seu potencial cognoscitivo. A instituição escola, em sentido geral, como espaço onde o conhecimento sistematizado predomina como meio de formação intelectual, humana e profissional, é guardiã do conhecimento teórico e dos meios de sua aquisição.

Por isso, a docência não é, em si mesma, uma ação que poderá ser realizada por qualquer pessoa sem a devida formação em processos de teorização. Para desenvolver processos de teorização, para produzir ciência, é preciso aprender os modos de produção racional do conhecimento para que esse possa funcionar como algo resultante de um sistema lógico-racional acessível à razão.

Sendo algo acessível à razão humana, o conhecimento poder ser ensinado. E para ser ensinado em consonância com a razão precisa de uma racionalidade pedagógica que possa prover os meios didáticos de sua apreensão. Para viabilizar esses meios, é preciso uma ação docente. Assim, que outras preocupações devem ser assumidas frente ao ideal de uma pedagogia científica? Quais os riscos – para o ensino, para a formação docente e para a formação humana – trazem a ideia de uma pedagogia como ciência aplicada ao exercício da docência? Essas questões são colocadas tendo em vista possíveis reducionismos na relação com a práxis.

Não se trata de práxis como simples “cultura de performatividade” do nosso tempo altamente tecnológico. O ideal de uma pedagogia científica não se reduz ao

atendimento de uma cultura de performances. O critério da boa ciência tem sido cada vez mais qualificado pela sua aplicação ao sistema de produção capitalista. Se o específico pedagógico é a investigação da práxis, então, uma pedagogia científica tem, necessariamente, que assumir a centralidade ontológica do trabalho na produção do ser social.

Não se trata simplesmente de uma pedagogia cuja dinâmica se volta apenas para a qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho, como sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). A noção de trabalho é muito mais ampla, isto é, como algo que cria e transforma as realidades humanas e viabiliza a autodeterminação do ser social. Que pedagogia pode dar conta desse ideal? Em primeiro lugar, é preciso ter clareza de que

a Pedagogia é teoria e prática da educação [que], mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão-assimilação de saberes e modos de ação (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 72).

A pedagogia precisa articular conhecimentos de diferentes domínios cognitivos, devendo inspirar o uso interpretativo adequado, tendo em vista afastar-se do risco de simples ciência aplicada. O fenômeno educativo, para a pedagogia, tem um caráter pedagógico, um valor que não se pauta apenas na utilidade, mas principalmente nos valores mais elevados da civilização, em que o conhecimento possa cumprir a função de meio para alcançar os valores vitais à permanência da espécie humana no mundo. O caráter pedagógico do conhecimento remete à escola, pois “a função principal da escola é a socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nos diversos conteúdos curriculares, cabendo ao professor o domínio desse conhecimento e dos meios para torná-lo acessível” (SFORNI; LIBÂNEO, 2012, p. 469).

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de um Curso de Pedagogia, quando de sua elaboração, sofrerá inúmeras transformações em relação às suas diretrizes, às ciências da educação e à realidade concreta das situações pedagógicas. Os programas de formação de professores – muitas vezes elaborados por tecnocratas alheios à educação, ao ensino e seus problemas – tendem quase sempre a prescrições normativas sobre o que deve ser a docência. A docência como formação programada para o exercício do magistério é, em grande medida, a epígrafe, o mote,

de onde se desenvolve a ideia da formação docente nos Cursos de Pedagogia. Essa “unidade racional prescritiva” é demarcada nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia, um documento sem pressuposto epistemológico explícito.

Segundo Gauthier (2013, p. 31), “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que [...] informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral”. O saber que permite ao professor ter discernimento frente a situações concretas ou não, no cotidiano da prática pedagógica, não nasce, essencialmente, na própria prática. Existe um arcabouço de conhecimentos teóricos que ampara suas ações que somente podem ser conquistados no diálogo com diferentes tradições epistemológicas.

Conceitos como os de ação, racionalidade, consciência, intencionalidade e formação, numa sociedade que supervaloriza a especialização do conhecimento, não encontram a sua justificação apenas na prática cotidiana. Requerem diálogo com o tipo de sociedade que estamos construindo e com o conhecimento que circula no âmbito das ciências, das instituições, do sistema produtivo e do senso comum. É preciso saber o que a sociedade do conhecimento pensa sobre o conhecimento, a fim de que uma pedagogia científica possa organizar os processos pedagógicos, os quais “relacionam-se com a formação de individualidades autônomas. Neles descortinam-se, amplamente, o conteúdo e as dificuldades da dimensão formativo-educacional do ser humano” (DALBOSCO, 2010, p. 27).

Todo processo pedagógico se dá por experiência intersubjetiva. Por isso, a pergunta pelo lugar da experiência docente no currículo se impõe. Qual a posição/lugar da experiência docente nos currículos dos cursos de formação em Pedagogia? Quais são os pressupostos da experiência docente que não são declarados formalmente nem empiricamente evidenciados na prática pedagógica, mas que continuam uma constante imanente ao exercício da docência? Será que encontraríamos na experiência docente pressupostos que pudessem ser observados, descritos, analisados, interpretados e explicitados para o propósito de, a partir dos mesmos, fazer emergir uma justificação epistemológica que desse à experiência docente o caráter de um conhecimento específico cujas proposições, conteúdos e sentidos, dele derivados, pudessem ocupar uma posição epistêmica nos currículos dos Cursos de Pedagogia?

A experiência docente é campo de produção e reprodução de conhecimentos originários da própria experiência. Esse conhecimento começa na experiência e permanece na experiência. Ele não transcende o próprio campo, por isso, requer investigações epistemológicas para que seus pressupostos possam transcender ao nível da consciência intencional. Não se trata, portanto, de simples abstração do real para a produção de leis científicas, como nas ciências naturais, mas sim investigações de essências a fim de explicitar os pressupostos para uma atitude crítica da experiência.

A experiência docente é uma fonte inesgotável de conhecimentos, de onde se pode derivar pressupostos para uma epistemologia própria. Mas a experiência não é a única fonte, nem a melhor, para se extrair uma base científica para a docência. Deve-se considerar também a existência de uma longa e consolidada tradição epistemológica tributária de saberes e conhecimentos a que uma pedagogia científica não poderia negligenciar o diálogo, a saber, “o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006, § 2, II).

Segundo essa mesma resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia, deve-se “aplicar” ao campo da educação contribuições de conhecimentos oriundos de todas essas áreas. O termo “aplicação” é muito carregado de tecnicismo, pelo menos em nossa cultura, pois pressupõe a figura do aplicador, do técnico, do sujeito que cumpre todas as etapas do procedimento diretivo ao objeto isolando qualquer variável. Essa linearidade causal sugere que a formação docente seja voltada para a formação do aplicador de conhecimentos, isto é, operadores do sistema de ensino. Posição totalmente contrária à ideia do educador como intelectual e intérprete do currículo.

Procurar o lugar da experiência docente, sua posição epistêmica, nos currículos dos Cursos de Pedagogia, pela via de seus pressupostos, significa, portanto, investigar o que a experiência docente sabe sobre si mesma, isto é, como ela é definida sob o ponto de vista de seus agentes, os professores. O cotidiano da docência é, por sua própria natureza, contingente, relativo, fragmentado e inconstante. Por isso mesmo, é que seus pressupostos precisam ser levados à reflexão teórica na atualidade de sua manifestação fenomênica, a fim que se possa compreender o que, de fato, constitui a sua essência e a sua facticidade.

Sem essa clareza da necessária distinção entre fato e essência, não se poderá compreender a docência como um objeto passível de formalização, no sentido qualitativo de uma pedagogia científica. Experiência docente não é o mesmo que saber experiencial. “O saber experiencial precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento anterior mais formal que possa servir de apoio para interpretar os acontecimentos presentes e inventar soluções novas” (GAUTHIER, 2013, p. 24). Experiência docente é um fluxo incessante de saberes que se apresenta à consciência do sujeito, uma síntese que se manifesta na ação.

Os saberes experienciais são aqui tomados como uma modalidade da experiência. Considera-se experiência docente aquela que é construída a partir dos pressupostos da formação adquirida. Ou seja, para se construir uma experiência profissional, é preciso aprender a ciência dessa profissão, não simplesmente o curso profissional que lhe corresponde. Por isso, pensando numa pedagogia científica, é necessário que os Projetos Pedagógicos Curriculares sejam vinculados diretamente à ciência da educação.

Do contrário, corre-se o risco de uma formação baseada simplesmente na transmissão de experiência, isto é, na imitação de modelos e procedimentos repetidos sem a devida revisão crítica de sua validade. Esse fenômeno pode ser denominado de *formação mimética* – formação para a reprodução/imitação da experiência. Seria um uso inadequado da experiência, na medida em que ela “torna-se então ‘a regra’ e, ao ser repetida, assume muitas vezes a forma de uma atividade de rotina” (GAUTHIER, 2013, p. 33).

O campo pedagógico não se reduz à produção de conhecimentos a partir da experiência. Ele pode produzir conhecimentos, também, a partir das categorias da razão, para pensar os seus objetos. Só assim poderá alcançar a sua própria epistemologia. Os conceitos de escola, professor, aluno, educação, formação humana, gênero, classe social, ideologia, Estado, etc., independentemente da experiência, podem ser tomados como categorias *a priori* para confrontar a própria experiência factual, facticidade.

Na tensão entre materialidade, forma e sentido, é possível produzir um conhecimento coerente com as determinações da razão e da experiência. Pensar a Formação Docente em Pedagogia implica pensar um projeto epistemológico articulado com a experiência. Toda experiência docente produz e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. A experiência

docente se constitui a partir de pressupostos epistemológicos. Toda docência, ao lidar com conhecimentos sistematizados, precede-se de processos racionais logicamente estruturados.

#### **2.4.1 As dimensões da formação docente**

Que pressupostos, ou a ausência deles, têm reduzido a educação a simples treinamento? Embora essa seja uma das dimensões da docência, a dimensão objetiva, marcada pela preparação e pela funcionalidade, nos currículos de formação e na prática docente, parece prevalecer a primazia de uma noção de formação como treinamento para o exercício da função prescrita pelo cargo.

O aspecto instrumental da docência não pode ser negligenciado, mas sim entendido como um meio, como algo secundário, utilizado simplesmente para viabilizar o ato educativo em situações comunicativas, artísticas, estruturais, etc., cujo funcionamento demanda uma logística que, uma vez operante, sai da cena pedagógica para dar lugar ao protagonismo do sujeito cognoscitivo. O pressuposto é que o tecnicismo esteja submetido aos imperativos do querer, do poder e das necessidades laborais<sup>20</sup> da humanidade.

A racionalidade técnica produz um mundo de coisas artificiais. Mas essa produção não tem inteligibilidade absoluta, ela depende de uma consciência perceptiva capaz de constatar a possibilidade da técnica antes mesmo de sua elaboração. A racionalidade é produto do pensamento, ela é uma linguagem codificada a partir de princípios da lógica formal e simbólica cujo sentido de suas proposições advém da subjetividade.

Pode-se afirmar que um currículo de formação de pedagogos sempre comporta variadas epistemologias e visões de mundo nem sempre compatíveis entre si. Ele toma para si a responsabilidade de decidir e optar por um projeto de existência e uma concepção de conhecimento dentro da esfera pública, pois um currículo é feito para realizar certas pretensões epistemológicas de uma comunidade específica e, ao mesmo tempo, da comunidade em geral.

---

<sup>20</sup> O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida (ARENDR, 2009, p. 15).

O ato educativo não é, em si mesmo, um ato técnico. Pelo contrário, ele determina qual é a técnica e se ela é útil aos seus interesses intelectivos. Mas, como dirá Schön (2000, p. 229), “a racionalidade técnica não está morta, ela está em ascensão”. De fato, com o triunfo da civilização tecnológica,<sup>21</sup> ela ganha um forte aliado, pois encontra o espaço privilegiado para a consolidação do artificialismo sobrepondo-se a todas as outras manifestações da cultura humana, graças a uma mudança nos pressupostos epistemológicos. Tais pressupostos são premissas que orientam a formulação e a justificação do conhecimento acerca de determinado objeto, nesse caso, a Formação Docente em Pedagogia.

O campo de estudos sobre a formação docente tem apontado para a ineficiência dos cursos preparatórios fundados na racionalidade técnica. Schön (2000, p. 79) estabeleceu uma distinção entre educação e treinamento. Para esse autor, “educação é o processo de autoaprendizagem e treinamento é aquilo que outros fazem você fazer”. Significa que a educação é um processo que envolve *autonomia* e uma ação mental sobre si mesmo; ao passo que o treinamento é essencialmente *heteronomia*, passividade, sujeição a algo exterior ao próprio sujeito, e que ele mesmo não tem controle sobre esse algo que pode ser uma lei, uma ordem, ou uma doutrina dogmaticamente autorizada a exercer condicionamentos.

Desconstruir algo assim e seus imperativos na consciência humana depende de esclarecimento, de consciência crítica cuja formação não se adquire com mero treinamento nem, por outro lado, sem compreender o alcance dos seus pressupostos, posto que toda libertação e superação gnosiológica implicam a desconstrução dos pressupostos que impulsionam as atitudes interiormente motivadas.

A educação como processo de autoaprendizagem exige a elaboração de seus próprios pressupostos epistemológicos. O mais primordial deles é o pressuposto da racionalidade intersubjetiva. A intersubjetividade é a precondição para todo e qualquer fenômeno formativo, pois mesmo num processo de autoaprendizagem ninguém aprende sem o outro, nem no lugar do outro; por isso, a educação é antes de tudo um processo intersubjetivo. Sem essa precondição pressuposta não é possível aprendizagem, pois um ego sem o outro que lhe reconheça como tal não passa de algo ontologicamente inexistente.

---

<sup>21</sup> O conceito de civilização tecnológica, muito oportuno para a atual conjuntura civilizatória global, encontra-se desenvolvido na obra do filósofo Hans Jonas (1903-1993), especialmente no livro *Princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*.

A racionalidade técnica não vivencia a antropologia e a alteridade nela contida, pois os problemas da formação docente, do currículo e da educação não são problemas instrumentais que podem submeter-se à aplicação de protocolos tecnicamente codificados segundo a causalidade necessária. Ora, se é assim, a racionalidade técnica tem limitações incontornáveis, de modo que não pode sobrepor-se essencialmente aos ditames da existência humana. Isso porque

a racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos (SCHÖN, 2000, p. 39).

Esse paradigma é insuficiente, posto que os problemas da formação docente são problemas da construção da subjetividade e da ação destinados à inteligibilidade humana e, como tais, são insolúveis às resoluções da racionalidade técnica. Todo currículo comporta certo idealismo e, ao mesmo tempo, certo realismo empírico para produzir as tensões necessárias à sua evolução crítica.

Sem esse conflito entre as idealidades formais e as realidades concretas, o currículo é algo inerte e fadado ao fracasso gnosiológico. O conflito faz surgir novas epistemologias no campo do currículo com ressonâncias indeléveis para os conhecimentos pedagógicos. As marcas de um currículo de formação alcançam não apenas objetividades formais, mas sobretudo subjetividades que moldam seus comportamentos para agir sobre o real com a direção de seus pressupostos.

O que a experiência da racionalidade técnica aponta como saída aos problemas éticos, políticos, estéticos e culturais da humanidade? Que resoluções podem ser obtidas por meio da racionalidade técnica para o enfrentamento de questões que demandam posicionamentos críticos, reflexivos e revolucionários? A epistemologia da prática é, de fato, um caminho que integra teoria e prática na formação docente?

O currículo de formação docente precisa criar possibilidades para experiências investigativas centradas na “experiência primária” (DEWEY, 1980) a fim de que suas proposições expressem sentidos explicáveis, o que não significa que são verdadeiros pelo simples fato de descrever a experiência primária, mas sim por trazer à tona

possibilidades de pesquisa sobre temas e problemas cuja equivocidade e, ao mesmo tempo, a sua legitimidade saltam aos olhos do pesquisador sem essa aproximação reflexiva.

Pensar os pressupostos da formação docente implica o diálogo com as grandes tradições epistemológicas, buscando reconfigurar a noção do que é o conhecimento pedagógico e como ele circula no âmbito do mundo da vida, da experiência primeira e da prática educativa. A questão sobre o que é o conhecimento pedagógico implica necessariamente uma concepção de docência.

A dimensão objetiva da docência pode planejar o ensino e o faz com a maestria que lhe é peculiar, mas não pode planejar ou programar o aprender do outro. Não há racionalidade instrumental que tenha pressuposto para esse fenômeno humano. A docência tem necessariamente que lidar com a experiência comum. Assim, “como a experiência comum não é construída, não pode ser [...] efetivamente verificada. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. [...] Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial” (BACHELARD, 1996, p.14). O pressuposto aqui é: o que não é construído não pode ser verificado. A docência, como experiência, pode ser pensada, porém não objetivada em sua totalidade.

#### ***2.4.2 A questão epistemológica nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia***

A ausência de um consenso acerca do que deve ser um Curso de Pedagogia resultou na busca de uma norma regulatória. O problema passou a ser discutido dentro do modelo jurídico-normativo, na medida em que o problema de perspectivas e interesses ideológico-políticos se destacou em sobreposição à ciência pedagógica. As diretrizes foram alçadas à posição de um tribunal epistêmico-pedagógico para dirimir dúvidas, ambiguidades e contrassensos, que, teoricamente, seria a tarefa de uma pedagogia científica junto à comunidade de seus interlocutores no âmbito das instituições acadêmicas referenciadas.

Se essa norma contraria, por negligência ou por artifício ideológico, as especificidades, o estatuto epistemológico e as práticas que compõem a esfera científica do campo da educação, então, deve sim ser submetida à revisão crítica de seus pressupostos. Conhecer as causas originárias de um fenômeno pode viabilizar justificações mais adequadas de admissibilidade de suas proposições, sem o

imperativo da autoridade da lei, mas sim pela consciência de sua justa legitimidade diante das demandas da formação docente.

O quadro teórico das diretrizes, empobrecido pela ausência de uma epistemologia bem definida, que pudesse induzir concepções, conceitos e práticas coerentes com a natureza da educação e da formação docente, resultou, devido à incorporação quase unânime de seus artigos, num esvaziamento da presumida solidez da formação teórica e epistemológica dos Cursos de Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 para o Curso de Pedagogia encerram um quadro de referência, a partir do qual espera concretizar sua aplicação. Porém, há no interior do seu sistema uma trama implícita à espera de reconhecimento. Se esse vir a contento, e se as polarizações encontrarem o princípio da razoabilidade para superar os dissensos, é possível que tais diretrizes continuem a impactar a formação pedagógica graças às suas implicações na formação de uma geração de egressos dos cursos redimensionados a partir de sua homologação.

Como uma norma regulatória, as Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia define princípios. Mas, ainda assim, não ultrapassam o sentido de um esforço legalista, orientador e disciplinador da dispersão da prática. Um exame crítico dos seus pressupostos coloca em questão a legitimidade da autoridade epistemológica evocada pelas Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia na definição de princípios, condições e procedimentos a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior na oferta de Cursos de Pedagogia.

Uma questão essencial é saber em que medida as Diretrizes do Curso de Pedagogia se tornariam um meio para a criação de novas epistemologias para a formação docente. As Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia evoluem abaixo no mínimo esperado quando se trata de uma concepção de formação,<sup>22</sup> embora tendências aleatórias são indicadas por meio de expressões e termos remissivos como: intencionalidade, valores éticos e estético, diálogo entre diferentes visões de mundo, construção de uma sociedade justa, consciência da diversidade, cuidar e educar crianças, construção de conhecimento pedagógicos e científicos,

---

<sup>22</sup> Essa afirmação será demonstrada com base nos dados do questionário. Os egressos responderam perguntas sobre a formação no Curso de Pedagogia, especialmente em temas prescritos pelas Diretrizes de 2006, considerados essenciais para a formação inicial. Entre eles, a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Confira Gráficos 7, 10, 13, 15 e 17, 26 e 33. Na avaliação dos egressos, o Curso de Pedagogia obteve um avanço parcialmente adequado na oferta da formação a que se refere a destinação do mesmo nas Diretrizes de 2006.

multiculturalidade, cidadania, trabalho docente, sustentabilidade, democratização, interdisciplinaridade etc.

Essa profusão de termos e expressões remetem, ao mesmo tempo, por um lado, a uma tendência positiva de pluralidade epistemológica e, por outro, a um ecletismo assistemático e descomprometido com a racionalidade pedagógica. A pluralidade é uma condição positiva para o campo pedagógico da educação porque lhe permite possibilidades de escolha mediante critérios compatíveis com as utopias pedagógicas, com o fenômeno educativo e com a realidade da educação.

Os pressupostos epistemológicos das Diretrizes de 2006 para o Curso de Pedagogia, excetuando a sua perspectiva aplicacionista, não expressam com clareza a referência a um campo paradigmático. No entanto, há indícios, ainda que rudimentar, de uma forma de pragmatismo pedagógico. Entende-se o aplicacionismo como uma modalidade de ação da racionalidade técnica que enfatiza a instrução e a aprendizagem por meio do fazer. Nesse sentido, colocar em pauta a questão dos pressupostos epistemológicos significa considerar que os mesmos não são autoevidentes.

Uma diretriz curricular, inevitavelmente, prestará conta de seus pressupostos. Esses não podem ser subsumidos em prescrições normativas, posto que os seus efeitos anunciarão a sua presença. As epistemologias surgem e mudam dentro de contextos sociais. As relações sociais produzem os seus contextos e os contextos reproduzem as relações sociais. Assim, a produção e a reprodução constantes de relações em contextos diversos permitem a descrição das condições do existir e do conhecer.

Pode-se afirmar que existência e cognição determinam a ação humana coletiva e individual. Desse modo, toda epistemologia encontra nessa articulação as condições de sua realização. As Diretrizes de 2006 surgem, aparentemente, para suprimir uma dispersão na forma de conceber a formação inicial para o exercício da docência na Educação Básica, nas etapas em que atuam o licenciado em Pedagogia.

Diante do exposto, a concepção de pedagogia como ciência aplicada, a formação centrada na aquisição de aptidões, a educação como campo de aplicação de contribuições de conhecimentos e o trabalho pedagógico fundado num “repertório de informações e habilidades” constituem, manifestamente, um problema de concepção. Talvez, o mais grave em termos da prescrição normativa das Diretrizes

de 2006. Reconstruir a concepção do problema não significa eliminá-lo, mas, todavia, reconhecer nele mesmo o potencial de uma nova coerência.

Uma coerência no âmbito curricular da formação em Pedagogia exige, por princípio, a coexistência entre a ciência pedagógica, a legislação decorrente de sua epistemologia (leis, diretrizes, programas, políticas setoriais de educação etc.), o PPC, o curso de graduação e o currículo em ação (ensino, pesquisa, extensão, estágio, etc.). Refazer a concepção de um problema no âmbito da racionalidade técnica significa “desenvolver as implicações de uma ideia totalmente nova, justificada pela descoberta de uma organização coerente a partir da qual se possa fazer algo que resulte em mudança de postura em relação à situação, objeto de uma conversação reflexiva” (SCHÖN, 2000, p. 56). Esse foco na situação, ainda que seja razoável considerá-lo no trato de problemas localizados, tecnicamente resolvíveis, é o máximo que se pode esperar da racionalidade técnica, assim como da sua forma mais correlata, a epistemologia da prática.

Coerente com essa perspectiva, as Diretrizes de 2006 contêm normas que, de alguma forma, serão usadas para avaliar problemas, consequências e implicações da formação docente no currículo em ação, no projeto pedagógico do curso e no perfil do egresso. Além disso, a linguagem do projeto do curso tende a ser uma transposição dos enunciados das prescrições normativas das diretrizes. Um projeto técnico “antecipa a percepção do usuário acerca de preferências/gosto servindo-se de um repertório normativo” (SCHÖN, 2000, p. 56). Trata-se de um repertório que encontraria limitações, se pensado como referência para o projeto de um curso de formação docente.

O domínio normativo das diretrizes consiste na definição de atividades docentes como “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares”, previsto no artigo 4º.

Esse domínio normativo está completamente comprometido com a racionalidade técnica. Inegável que o campo da educação comporta em sua dimensão operacional algum tipo de gerencialismo. Mas a educação em sua totalidade não pode ser tomada por uma visão estritamente pragmática e geometrizada. Embora esteja no campo da normalidade desempenhar no exercício da docência uma atividade de caráter técnico-científico, criativo, estético, etc., o professor não é um *profissional-*

*design*. A atividade docente não é passível de serialização que possa atender demandas de usos, estilo e consumo.

As diretrizes concebem a educação como um campo de aplicação de conhecimentos oriundos de diversas áreas, assumindo uma perspectiva sem ressalvas de suas contradições e do impacto de uma epistemologia desenvolvida nos termos dessa concepção. Apesar de o aplicacionismo ter um alcance limitado no campo pedagógico, as Diretrizes de 2006 fazem concessões excessivas ao tecnicismo.

Há nas Diretrizes do Curso de Pedagogia uma preocupação em instituir uma coerência técnico-funcional num curso projetado para aquisição de aptidões. Embora as aptidões sumarizadas sejam, todas elas, de fato, legítimas para a formação do pedagogo, não parece ser possível apreendê-las, satisfatoriamente, dada a sua amplitude, para um curso de graduação. A base da formação docente tornou-se muito complexa. É justamente essa complexidade que impede a profissão docente de ser convertida em atividade operacional.

Os meios de estudos do Curso de Pedagogia – investigar, refletir e criticar – têm o foco muito claro nos seus fins: o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas, bem como a aplicação de conhecimentos ao campo da educação, previstos no parágrafo 2º do artigo 2º. Trata-se de uma perspectiva da racionalidade instrumental camuflada com os adornos da reflexão e da crítica ajustadas no discurso. Uma concepção de Curso de Pedagogia centrada no binômio planejar-aplicar pretende treinar um gestor, de modo que não requereria um esforço apurado de reflexão crítica.

Nesses termos, bastaria o ensino de procedimentos lógicos-dedutivos e de etapas previamente definidas da atividade educativa, sem considerar a necessária interpretação de suas variáveis espaço-temporais, de seus sujeitos e contextos. As Diretrizes de 2006 instituem, claramente, um Curso de Pedagogia positiva cuja finalidade última não é a formação docente, mas sim de um profissional apto para exercer funções do magistério dentro da lógica do gerencialismo das organizações: planejar, executar, avaliar e aplicar algo ao campo da educação.

A preocupação central das Diretrizes de 2006 é que os cursos de graduação sejam estruturados com base na sua resolução. O curso instituído tem uma destinação muito clara: a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Básica e suas modalidades. Porém, não apresenta com a mesma

evidência uma *ontologia docente*, isto é, uma concepção do que significa ser professor. Oferece apenas uma possibilidade para se deduzir que professor é aquele profissional formado para o exercício do magistério naquelas áreas onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As diretrizes avançam na normatização de aptidões a serem adquiridas pelo egresso; na estrutura do curso com a constituição dos núcleos assentados na ideia de estudos de base, aprofundamento, diversificação e integração do conhecimento curricular; e, além disso, nas definições de meios para integralização dos estudos, previstos nos artigos 5º, 6º e 8º.

No entanto, esse avanço perde sentido quando não se tem declarada uma concepção desse professor-pedagogo que se pretende formar, pois exercer função de magistério é uma condição bastante elementar da formação docente que, por princípio, não suscitaria qualquer estranhamento. Mas um entendimento de formação docente nesses termos implica um reducionismo, ao sugerir que a profissão de professor é alguma coisa derivada do próprio magistério, que se forma no interior do próprio ofício desvinculada de conjunturas do mundo social e sua exterioridade.

Ao instituir que, para a formação do licenciado em Pedagogia, “é central o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”, previsto no artigo 3º, parágrafo único, I, estariam as Diretrizes de 2006, explicitando uma concepção de escola baseada na tradição hierárquica e na lógica empresarial do mundo corporativo? O que significa uma concepção de escola como organização complexa com a função de promover educação para a cidadania? Quais as implicações de uma concepção de escola como uma organização funcionalista? O que distingue uma concepção de escola como organização funcionalista de escola como instituição finalística, teleologicamente orientada para produção da vida, do conhecimento crítico, do trabalho e da formação humana? Seria a escola uma simples organização que opera com base no contexto produzido pela ordem social vigente e para o tipo de cidadania dele decorrente?

Os conhecimentos objetivados nas teorias pedagógicas, na tradição epistemológica do campo da educação, nos sistemas e nas instituições que produzem educação, ensino e formação humana cotidianamente e, além, disso, aqueles conhecimentos originários da experiência docente transcendem uma formação centrada no exercício do magistério e suas funções. Um vácuo epistemológico e

conceitual acomete as Diretrizes de 2006 no que se diz respeito aos pressupostos que determinam as precondições e as condições possibilidade da formação do pedagogo.

Ainda que exercer funções de magistério seja uma atribuição de todo professor, algumas questões devem ser levantadas, como, por exemplo: o que significa exercer funções de magistério no contexto da sociedade contemporânea no Brasil do século XXI? Quais são os elementos conjunturais englobantes da formação de professores no campo do conhecimento em domínios como filosofia, religião, arte e ciências?

Por que as Diretrizes de 2006 assumem uma normatividade beirando o absolutismo na determinação das funções do magistério, pela positivação dos *deveres de aptidão do egresso*, sem assumir com a mesma positividade uma concepção de professor, de conhecimento, uma visão de mundo, uma concepção de escola, de ensino, de educação, de sociedade e de formação humana? Por que a formação intelectual, crítica e epistemológica não é assumida na norma regulatória como dimensão essencial da formação docente? Os artigos das Diretrizes de 2006 resultam numa descrição sumária para o exercício do cargo de professor.

A lógica da formação centrada na articulação adquirir-aplicar-consolidar aptidões no exercício da profissão, conforme sugerem as Diretrizes de 2006, é incompatível com a estrutura do curso, se pensado para formar o professor-pedagogo como intelectual crítico e pesquisador do fenômeno educativo. Essa perspectiva tende mais ao treinamento de operadores de currículos, do ensino e do livro didático.

Tal estrutura assume como premissa “o respeito à diversidade nacional e à autonomia pedagógica das instituições”, conforme previsto no artigo 6º, mas não explicita o alcance dessa diversidade e da autonomia pedagógica na constituição curricular do curso. Faz-se apenas uma ressalva para, logo após, definir a observância dos princípios e procedimentos para a instituição de educação superior do país nos termos da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Essa autonomia relativa obriga as instituições superiores que ofertam Cursos de Pedagogia a dividirem a sua posição científica de instância competente na elaboração dos projetos pedagógicos curriculares de seus cursos, com as determinações das diretrizes que se instauram como instância jurídico-normativa. As diretrizes resultam numa instrumentalidade que ocupa um não lugar, isto é, não é totalmente representativa da ciência pedagógica nem dos projetos pedagógicos dos cursos, mas acaba influenciando ambos em suas decisões. Ela tornou-se instância decisória.

Dentro dos preceitos das Diretrizes de 2006, a centralidade da formação inicial para o exercício da docência consiste no conhecimento da escola, da pesquisa educacional, da participação na gestão e nos sistemas de ensino, previsto no artigo 3º, parágrafo único, I, II, III. Trata-se de três categorias que implicam compreender concretamente os temas e os problemas que elas encerram, não apenas no âmbito da escola, mas principalmente como os sujeitos, os contextos, os objetos de conhecimento, as teorias pedagógicas e a cultura política viabilizam as concepções e as intencionalidades pressupostas nas formas de conceber tais categorias. Implica questionar o que significa conceber a escola como organização complexa, a pesquisa como aplicação e participação na gestão. É preciso examinar as finalidades e os meios instituídos.

Que cidadania é essa que a escola deve promover? Quais são os interesses da área educacional? O que significa ser partícipe da gestão? Os meios de produção de conhecimentos do Curso de Pedagogia tratam-se, notadamente, de uma atividade científica que requer alguma epistemologia subjacente. Os atos de teorizar, praticar, investigar e refletir pressupõem uma ciência pedagógica que seja, por princípio, descritiva, analítica, crítica e explicitadora do fenômeno educacional em seus diferentes modos de manifestação.

As Diretrizes de 2006 reorganizou a proposta do curso instituindo princípios, condições e procedimentos a serem observados pelas IES do país. Pode-se afirmar que as diretrizes sustentam um saber curricular que disciplina o projeto pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, com um sistema de regras para a formação docente centrado na aquisição de aptidões e num repertório de informações e habilidades, com o qual trabalhará o egresso desse curso. Ao que parece, a formação docente com base na cultura científica, epistemológica e humanista das ciências da educação ainda é, por enquanto, uma remota aspiração.

#### ***2.4.3 A epistemologia da prática nas diretrizes do Curso de Pedagogia***

Esta seção discute as contribuições da epistemologia da prática para a concepção das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 do Curso de Pedagogia. Seus pressupostos não são explicitamente assumidos, mas o foco na profissão, combinado com alguns rudimentos da cultura científica e epistemológica do campo da educação e com a preocupação com a pluralidade de conhecimentos teóricos e

práticos a serem consolidados no exercício da profissão, expressa, com clareza, o caráter aplicacionista predominando como princípio para a formação científico-pedagógica dos Cursos de Graduação em Pedagogia. Mas o que é a epistemologia da prática e por que ela contribuiria com as Diretrizes de Pedagogia?

A epistemologia da prática lida com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa, especialmente a reflexão-na-ação – pensar o que fazem enquanto o fazem – que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 2000, p. 7).

A epistemologia da prática, dentro da mínima extensão do campo educacional, pode funcionar com alguma eficácia. Mas o conhecimento profissional do pedagogo não é totalmente um produto da prática pedagógica. Se assim concebermos tal ideia, a profissão ocupará uma posição acima da ciência que a produz. O referencial de uma formação acadêmica não é redutível à prática profissional de seus agentes. A existência do Curso de Pedagogia é resultado da existência da ciência pedagógica.

Considera-se que “a epistemologia da prática toma como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa” (SCHÖN, 2000, p. 7). Trata-se de uma epistemologia que, estranhamente, toma a competência e o talento como essências da própria prática, fazendo supor que as habilidades práticas não seriam decorrentes de aprendizagens culturais, científicas e técnicas, já que, como algo inerente, elas seriam próprias das funções práticas. Ora, toda prática habilidosa tornou-se, como tal, graças à sua evolução do conhecimento, o aprofundamento e o avanço da experiência daquela área em que a prática está contida como uma de suas dimensões objetivadas.

O pressuposto da competência e do talento indica um certo *inatismo*. Consideração pouco recomendável na formação docente e no campo da educação como um todo, principalmente porque essa concepção pode induzir certos determinismos nos processos de ensino, aprendizagem, formação etc.

A prática habilidosa seria, assim, uma aptidão à espera de seu desenvolvimento. A capacidade de fazer alguma coisa, isto é, a competência e o talento, não resultaria, talvez, de um esforço intelectual de aprendizagem. Como inerente à prática habilidosa, seria, portanto, algo dado. Essa hipótese é bastante apreciada pela racionalidade técnica. Esta última “é uma forma de aplicação do

conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática” (SCHÖN, 2000, p. 7). Assim, a racionalidade técnica é a forma de aplicação do conhecimento positivo mais privilegiada na sociedade contemporânea.

A competência profissional, nesta realidade marcada pela intervenção técnica, reduz-se à capacidade de maior objetivação possível de procedimentos para a ação. A lógica de agir tecnicamente sobre a matéria estende-se, também, ao controle social do comportamento. A técnica tornou-se uma extensão quase independente do conhecimento científico, de modo que é possível, em muitas situações, realizar procedimentos descolados de qualquer compreensão do processo científico que permitiu a sua elaboração.

O cientista, o intelectual e o técnico têm a sua profissionalização muito bem definida na atual configuração do mundo do trabalho, regido pela economia do conhecimento. O conhecimento científico, desde o triunfo da filosofia positiva, continua sendo o privilegiado, mas não é o único entre os saberes. Ele carece de um saber narrativo, de um discurso de legitimação que não se encontra, totalmente, nele mesmo. As questões que cercam os ambientes de ensino no âmbito da Educação Básica não se confundem com a formação técnico-profissional. A escola, enquanto instituição socioeducativa e pedagógica, encontra-se implicada com outras necessidades de natureza ética, estética, política, cultural e cognitiva que se reportam à história dos valores humanos. Nesse sentido, o compromisso da epistemologia da prática com, por exemplo, a construção de uma sociedade justa, com a defesa dos direitos humanos, com a transformação social numa sociedade com histórico e estrutural processo de exclusão e desigualdade é de quase absoluta nulidade epistemológica. Basta interpretar o seu conceito e terá dimensão correta de seu alcance. Epistemologia da prática

é uma racionalidade para ambientes de ensino que se preocupam com a educação para a prática reflexiva, mas também que compartilham interesses pelos fenômenos complexos da competência prática, pelo talento artístico e pelos processos através dos quais eles são, às vezes, adquiridos (SCHÖN, 2000, p. 9).

A epistemologia da prática requer um tipo de racionalidade, em que todo o processo de construção de um problema toma a forma de um projeto a ser enquadrado nos contornos de uma topografia previamente objetivada. Trata-se de uma geometrização da matéria. A arquitetura de um prédio pode ser enquadrada

no *designer*, nos contornos do terreno, no projeto gráfico de uma planta, nos cálculos estruturais e em todas as outras formas possíveis que a *Mathesis universalis* pode oferecer para o controle formal do objeto físico. Assim, “através de esboços e linguagem de espaço e ação [um prédio] pode ser representado através de ações que também são experimentos” (SCHÖN, 2000, p. 55). Trata-se de treinar a competência da prática profissional de alguma ciência de base matemática ou físico-química, mas para a ciência pedagógica não se aplicaria a contento nem para a formação docente, nem como referência para teorias educacionais.

Dentro do modelo da racionalidade técnica, “cada ação tem consequências descritas e avaliadas em termos de um ou mais domínios do projeto” (SCHÖN, 2000, p. 55). Trata-se de projetos técnicos, com alcance muito específico, cuja ação resulta em criar, descrever e resolver problemas dentro do domínio do projeto técnico. Essa é uma das formas lógicas da racionalidade técnica. A questão essencial é a “produção [execução] do projeto construindo uma teia de ações, consequências, implicações, apreciações e mais ações” (SCHÖN, 2000, p. 55).

O nível mais elevado da ação é alcançar escalas cada vez mais satisfatórias a fim de se universalizar a sua aplicação aos problemas que vão surgindo dentro do domínio do projeto. Os problemas presumidos passam a ser previsíveis, facultando à ação cumprir o protocolo: descrever, avaliar, resolver.

O princípio de prévia resolução é a busca constante da racionalidade técnica, um princípio muito promissor nos domínios da técnica graças ao seu caráter resolutivo de previsibilidade e antecipação aos problemas situados no domínio específico. Embora a lógica de prever para antecipar a ação seja muito generalizada no mundo científico moderno, dentro da perspectiva de que conhecimento é poder, a experiência vem mostrando que a utopia gnosiológica de um saber totalizador controlando a dinâmica da vida comum dos povos, da existência humana e dos mecanismos de funcionamento do mundo físico fracassou.

E o fracasso, paradoxalmente, resultou do seu ultradesenvolvimento descolado do mundo da vida, das condições da existência, da alteridade social e, principalmente, das considerações dos valores essenciais de uma existência orientada para a liberdade, a vontade, a responsabilidade e a autonomia.

A racionalidade técnica parece não se comprometer com qualquer regra de moderação e sensibilidade social. Tende sempre a comprometer-se com a rigidez da forma, antes mesmo de estabelecer qualquer compreensão mais profunda da

ontologia social que guarda o conteúdo a ser formalizado. A transcendência é a principal limitação desse tipo de razão instrumental. Ela não consegue, seja por insuficiência metódica ou de concepção, transpor a barreira da lógica causal, do domínio lógico-dedutivo de sua topografia formal. Descrever, delinear, pormenorizar um objeto em busca de sua exata configuração é a tônica dessa racionalidade, sempre centrada no perfil das coisas.

No âmbito da epistemologia da prática e de sua racionalidade, “cada ação é um experimento local que contribui para o experimento global de reestruturação da concepção do problema, de modo que, algumas ações sofrem resistência enquanto outras geram fenômenos novos” (SCHÖN, 2000, p. 55). O local e o global, na racionalidade técnica, circunscrevem-se nos contornos de sua topografia prático-profissional.

A ação técnica, nesse particular, é localizada no intervalo do percurso linear entre o local e global do objeto em questão. Se a construção de um edifício requer equipamentos, materiais, métodos, recursos financeiros, mercado consumidor, legislação, terreno etc., segue-se que a ação aqui não é mais análoga a um experimento técnico. Pelo contrário, ela é ciência aplicada agindo com correção protocolar, em que consequências e implicações inesperadas são presumíveis, previsíveis e resolvidas no domínio do projeto.

Constata-se que “o experimento global de reconstruir a concepção do problema é também uma conversação reflexiva com a situação” (SCHÖN, 2000, p. 56). Porém, trata-se de um tipo de reflexão que busca delinear a estrutura da ação e operar dedutivamente segundo os procedimentos de sua reflexividade. O ato de operar uma reflexividade segundo protocolos muito bem determinados é profícuo, numa combinação de processos situados no domínio de um dado objeto, desde que tal objeto, seja algo não fundante da sociabilidade humana, como a educação.

A prática educativa requer uma epistemologia mais ampla, uma linguagem mais hermenêutica, e análises comprometidas com a facticidade e o potencial formativo das práticas sociais. A unidade fundamental da epistemologia da prática não é a prática em si mesma, esta não é o seu objeto, mas sim o fazer no qual tal prática incide. Trata-se de um modelo descolado da tradição cognoscitiva. Sua premissa é a de que um fazer segue-se sempre de outro fazer baseado no fazer anterior.

Essa precedência lógico-temporal encerra um problema epistemológico de legitimidade. Uma das finalidades de um trabalho sobre pressuposto epistemológico

é a busca por reconstruir concepções, sobretudo quando os efeitos produzidos por tais concepções dão sinais de insuficiência, inadequação e declínio. As crises daí decorrentes abrem caminhos para possíveis renovações.

O pressuposto dessa estranha epistemologia, além de superdimensionar a prática como unidade de sentido, apesar da patente dispersão de sua interioridade, secundariza o pensamento sobre a prática. Não apresenta uma concepção de prática, mas sim uma perspectiva do fazer como expressão da prática que, embora evidencie o agir, o realizar, o fazer algo, tal evidência restringe-se ao âmbito da prática como referência de aprendizagem e ensino profissional. Significa exercer a “conversação reflexiva” sobre problemas e experimentos no âmbito do ensino profissional como modelo curricular.

Sendo a prática uma “ação que o ser humano exerce sobre as coisas, aplicação de conhecimentos numa ação concreta, efetiva” (JAPIASSÚ, 2008, p. 223), por esse ângulo, a prática pedagógica, por exemplo, poderia realizar-se isenta de preocupações com o exame das condições *a priori* do conhecimento. Pouco importaria o conhecimento historicamente objetivado pela sociedade – na filosofia, na religião, das artes e nas ciências. O saber prático adquirido na experiência de fazer algo, repetidamente, seria suficiente.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a epistemologia da prática é uma forma de *praxiologia*, no sentido de que, através do método, *conversação reflexiva*, procura estabelecer leis, procedimentos e protocolos para a ação em busca de conclusões e resultados operacionais. Não se pode esperar que a formação de professores possa assentar-se num diálogo raso com a tradição que lhe é peculiar em qualquer contexto histórico-social.

A elaboração teórico-conceitual é necessária para superar as imprecisões da prática na explicação do sentido implícito em seu próprio fazer. Embora a experiência dos indivíduos e o saber narrativo por eles expressados possam constituir uma forma originária de produção de conhecimento e de legitimidade de determinado fazer, ainda assim, o conhecimento não é, em sua totalidade, redutível à prática ou àquilo que se realiza sob o pressuposto do exercício da profissão.

A própria objetivação da prática não é possível sem a rigorosa explicitação da natureza do seu fazer e das consequências derivadas de sua efetividade. As representações, a linguagem e a justificação da prática dependem de um saber narrativo cuja legitimidade não está no âmbito das realidades concretas. Há uma

semântica, uma ontologia, uma memória, uma fenomenologia, uma criticidade, uma lógica etc. agindo sobre a prática com uma linguagem que o fazer não pode, de forma unilateral, decifrar.

O docente tornou-se um articulador de competências e habilidades por meio do ensino. Há, no mundo social, “uma teia de ações a serem descobertas e respeitadas” (SCHÖN, 2000, p. 59). Todas as ações no mundo social estão, de alguma forma, encadeadas. Mas nem sempre esses encadeamentos são reconhecidos como parte do mesmo tecido social. Há processos de exclusão e rompimentos no pacto social, sempre à espreita. A esfera política demonstra essas anomalias cotidianamente.

A epistemologia da prática parte de uma visão de teia de ações, como se o tecido social fosse uma simples reunião de ações encadeadas e regularmente dispostas. Mas uma teia de ações, como realidade, tem suas armadilhas e seus alvos a serem capturados, nem que seja ao modo de cooptações.

A cada nova descoberta desses encadeamentos somam-se conflitos, preconceitos e também alteridade. Um novo sujeito ético procura instaurar-se determinando as regras do comportamento social, e esse fenômeno tem alcançado a escola, o ensino, a educação e a formação, de modo que os limites demarcatórios entre a escola e a realidade do mundo exterior, não escolar, tornaram-se imprecisos.

A epistemologia da prática admite essa teia, porém, considerando que cada ação se segue de outras ações ramificadas no interior da própria ação. Mas o fenômeno educativo, para ser fenômeno, deve ser apreendido em sua totalidade. Ele não se apresenta dividido e linear em sua manifestação à consciência daquele que o apreende, pois o que nele há de universalidade, de particularidade, de singularidade e de peculiaridade vem à tona, inseparavelmente, como uma complexidade.

A totalidade escapa a uma epistemologia da prática centrada na profissão. Não é a profissão que faz a prática da educação, mas sim tudo que há nela de intersubjetivo, axiológico, social, cognitivo, cultural, político, etc. A essência da epistemologia da prática é fazer e refletir sobre a prática do próprio fazer por meio da *conversação reflexiva*.

Torna-se relevante destacar que “a reflexão-na-ação é um tipo de experimentação” (SCHÖN, 2000, p. 61). A invenção de novas teorias, concepções e estratégias de ação no âmbito da prática nem sempre deriva de uma experimentação. No campo educacional, a experiência, a experimentação e o experimento não são

razoáveis em todos os sentidos, não alcançam o consenso e a receptividade que conquistaram nas ciências empíricas da natureza.

No campo educacional corre-se o risco de se assumir um instrumentalismo dominante todas as vezes que modelos experimentais operam com os sujeitos como se fossem simples matérias do mundo físico. A transcendência requerida pelo mundo sociocultural não cabe no experimento controlado, posto que há uma consciência a ser formada, uma criticidade a ser desenvolvida, uma ética a ser construída, uma moral a ser praticada, uma estética/sensibilidade a ser cultivada, uma emancipação a ser forjada, uma cognição a ser aprimorada, um conhecimento a ser ensinado, uma tradição a ser examinada e uma vivência a ser apreendida. Tudo isso é *transcendência*.

Uma concepção experimental da educação implicaria hipóteses, observação, experimentação, classificação, verificação, corroboração etc., sempre em condições controláveis e factuais. Embora alguns dos instrumentos da prática pedagógica possam ser relativamente controlados na perspectiva de aplicação e uso nos processos de ensino-aprendizagem, ainda assim, será sempre confrontado.

Os equipamentos, os artefatos e os objetos técnico-pedagógicos usados como suporte e/ou plataformas para os processos de ensino podem, dentro de um princípio de razoabilidade, serem objetos de experimentação quanto à eficácia de seus usos e aplicação adequados, mas isso não é o caráter central do fenômeno educativo que pudesse justificar, por exemplo, uma concepção pedagógico-experimental da educação e da formação docente.

Os meios de produção do conhecimento no âmbito do Curso de Pedagogia consistem na investigação, reflexão e crítica, visando propiciar as condições de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas. São também os meios para a aplicação de contribuições de conhecimentos oriundos de outras áreas, ao campo da educação. Essa lógica seria totalmente válida se, no campo da educação não tivessem sujeitos, mas sim, tão somente, dados à espera de doação de sentido da parte do pesquisador, tal como ocorre com a matéria passiva e inconsciente.

O mundo cultural, ao contrário, contrapõe resistência e não sofre a ação passivamente, sobretudo se tal ação não lhe propõe um evidente protagonismo pela consideração de uma postura ética, persuasiva e cordial do pesquisador. Os meios de produção do conhecimento no mundo cultural requerem justificação moral no ato

mesmo de sua produção, pois trata-se, essencialmente, de relações intersubjetivas, e não, simplesmente, de relação sujeito/objeto.

As precondições e, concomitantemente, as condições de possibilidade da investigação, da reflexão e da crítica do conhecimento na ciência pedagógica interferem de tal forma na sua epistemologia que seria um contrassenso considerar, como supõem as Diretrizes de 2006 do Curso de Pedagogia, a educação como um campo de aplicação de contribuições de conhecimentos. Seria atribuir ao campo da educação uma posição de receptáculo de saber, uma posição subalterna.

O magistério, embora tenha funções que lhes são peculiares e específicas, como as sistematizações de processos de ensino-aprendizagem, avaliação e formação humana, não é simplesmente um cargo. Está implicado no exercício de suas funções o conhecimento, a crítica da realidade social, um ideal de sociedade, de cultura, de sujeito, de pessoa, de cidadão, de transformação e emancipação humana.

Essas *utopias sociais* constituem uma dimensão do idealismo pedagógico, fundamental para confrontar a dinâmica da realidade concreta da produção da docência situada em seus contextos espaço-temporais. Não se trata, como as vezes, ingenuamente se concebe, de uma questão do formalismo curricular desconectada da experiência. Pelo contrário, as utopias sociais compõem a dimensão *ontognosiológica* da docência sintetizada na relação entre *ser e conhecer*. Essa dimensão pressupõe que todo conhecimento nada mais é senão o conhecimento dos modos próprios de existência da humanidade.

Examinar o conhecimento da existência humana, extrair dele o seu potencial educativo, cognoscível e formativo é tarefa de uma ciência pedagógica. Isso significa reconhecer que nem todo conhecimento produzido pela humanidade alcança o status pedagógico de algo a ser ensinado. É preciso avaliar as consequências de seu alcance para emancipação e preservação da existência do mundo humano como um mundo em busca de harmonia social. Nesse sentido, as utopias pedagógicas são, ao lado das utopias sociais, instrumentos de luta na busca por um mundo possível e democraticamente realizável. São impulsos, motivações e atitudes conscientizadas na direção da liberdade, da vontade e da responsabilidade por uma vida mais digna e menos servil.

Por isso mesmo, um curso que pretenda formar um professor deve assumir, com clareza, os pressupostos epistemológicos dessa formação dentro uma perspectiva de transformação social, de transvalorização de valores, de afirmação ética,

de revoluções paradigmáticas, de justiça social, da experiência de transformações epistemológicas e de resistência contra todas as formas de imperialismo cognitivo, econômico, cultural, social, de classe, etc.

No campo do conhecimento racional, somente conhecendo os pressupostos epistemológicos de algo que é possível pensar logicamente o que se faz enquanto realizam um tal fazer. “O professor, como *ser social* e como sujeito que atua em uma determinada instância da vida [...], é criador da realidade humano-social” (NETO, 2013, p. 196). O professor não é simplesmente o produto de sua profissão. Por isso não deve ser formado, essencialmente, como um profissional que adquire, aplica e consolida um “repertório de informações e habilidades” no exercício da profissão.

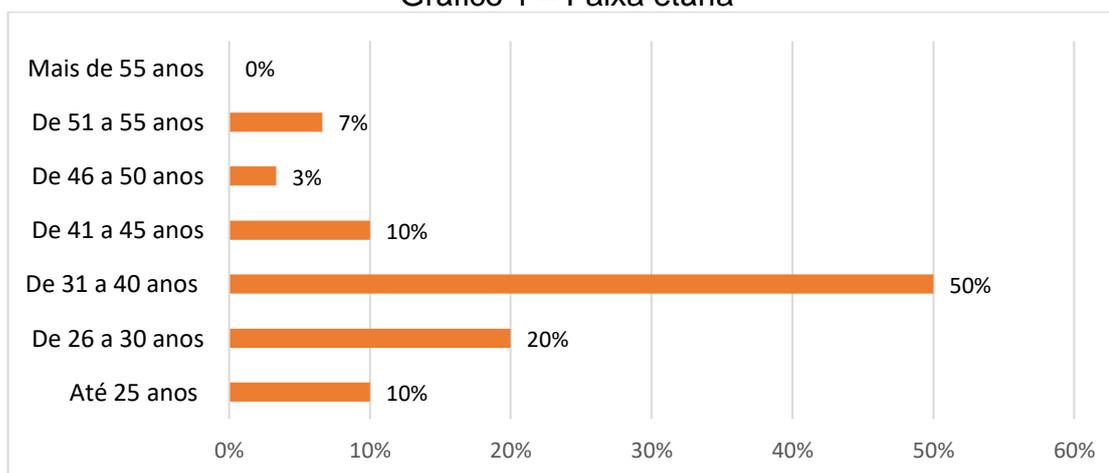
### 3 A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB: DADOS DO QUESTIONÁRIO E DA ENTREVISTA

Este capítulo apresenta o perfil das professoras egressas e a avaliação delas sobre a formação obtida no Curso de Pedagogia da UNEB. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário estruturado e de entrevista com egressas que atuam como professoras em redes e sistemas de ensino em seus municípios. O capítulo está organizado em duas seções. A primeira apresenta os resultados obtidos por meio do questionário aplicado às egressas do Curso de Pedagogia da UNEB. A segunda apresenta a análise das entrevistas obtidas com sujeitos da mesma população amostral. Procura-se, por meio da exposição dos resultados, explicitar a avaliação do Curso de Pedagogia pela ótica das egressas, pós-Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (DCNs), e, ao mesmo tempo, destacar tendências que, majoritariamente, representaram alcance qualitativo do referido curso.

#### 3.1 Dados do questionário

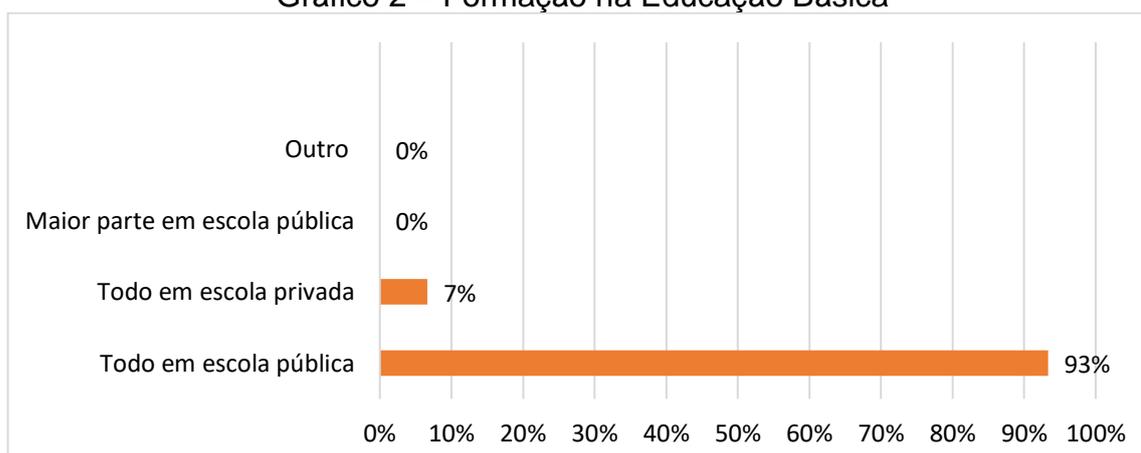
Nesta seção apresenta-se o perfil das professoras egressas do Curso de Pedagogia da UNEB. Os dados foram obtidos por meio de questionário e expõem resultados sobre faixa etária, formação na educação básica, escolha profissional, titulação e pertencimento religioso.

Gráfico 1 – Faixa etária



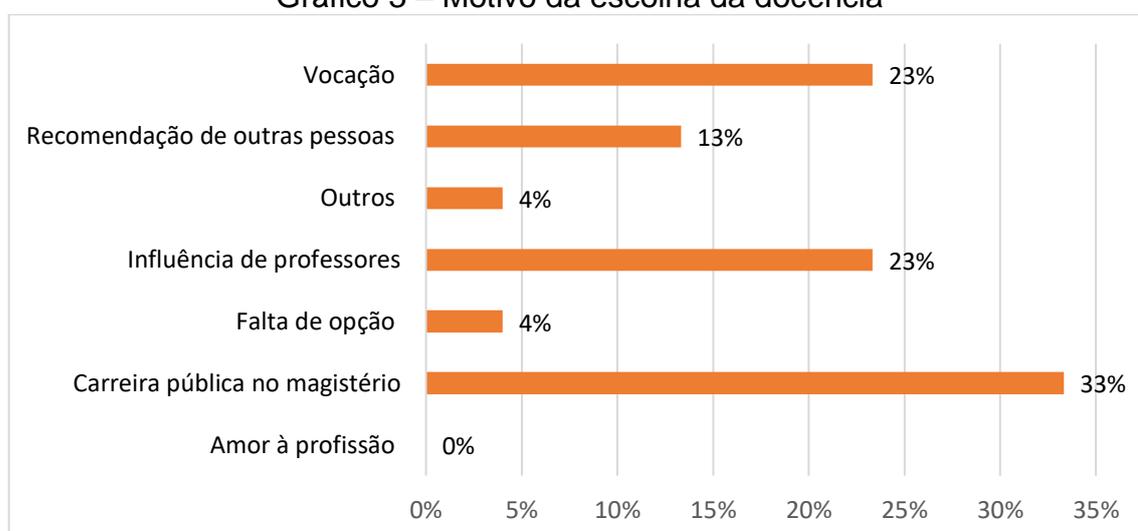
Fonte: Dados pesquisa (2020).

Gráfico 2 – Formação na Educação Básica



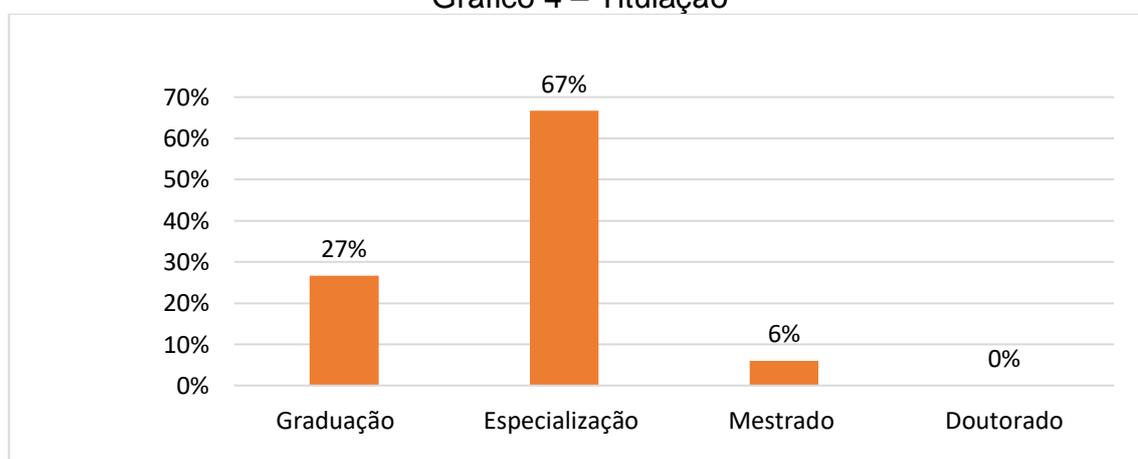
Fonte: Dados pesquisa (2020).

Gráfico 3 – Motivo da escolha da docência



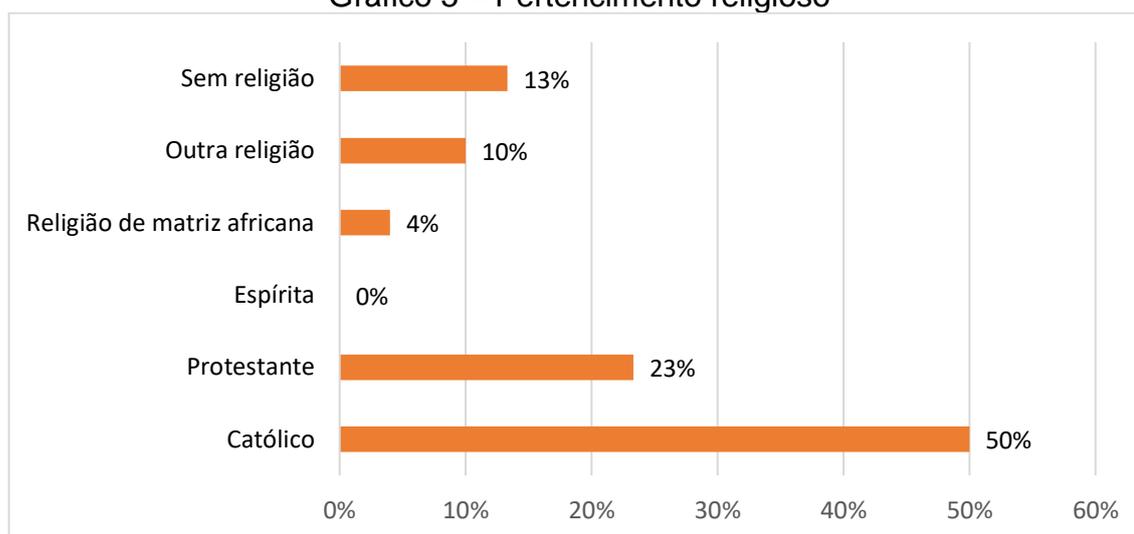
Fonte: Dados pesquisa (2020).

Gráfico 4 – Titulação



Fonte: Dados pesquisa (2020).

Gráfico 5 – Pertencimento religioso



Fonte: Dados pesquisa (2020)

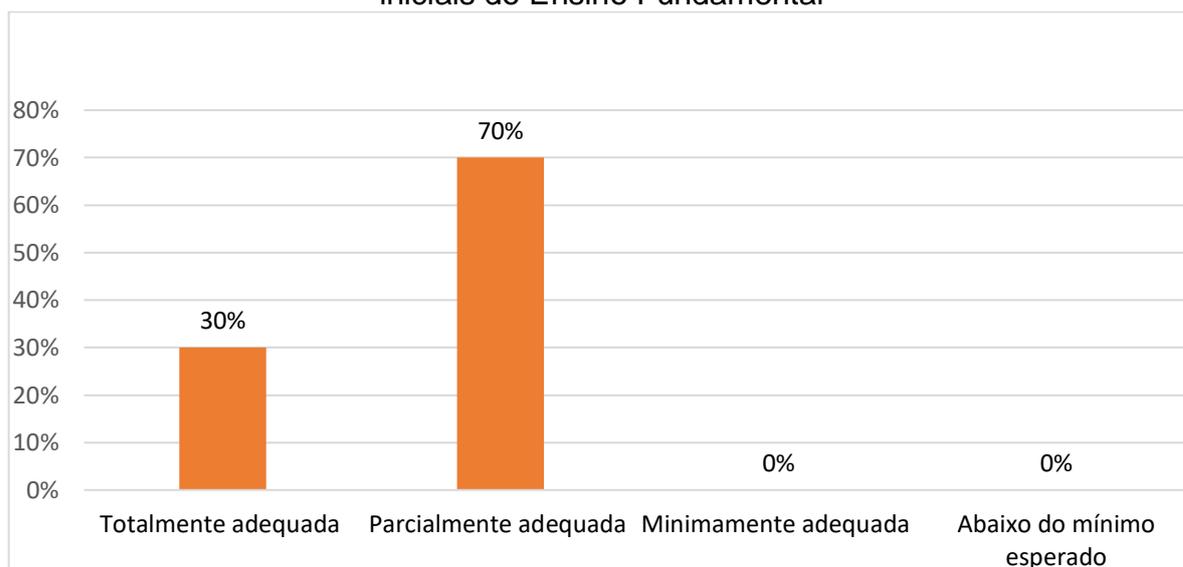
### ***Descrição dos resultados***

Os dados do questionário apresentam um perfil de egressas com faixa etária maior que 30 e menor que 40 anos de idade, considerando o ano de 2020, somando um percentual de 50% da amostragem (Gráfico 1). Formação na Educação Básica majoritariamente na escola pública, somando um percentual de 93%, com percurso escolar todo em escola pública (Gráfico 2). O motivo da escolha da docência deu-se majoritariamente pelo interesse na carreira pública no magistério, somando um percentual de 33% (Gráfico 3). A titulação majoritária, considerando o ano de 2020, era em nível de especialização, somando um percentual de 67% da amostragem (Gráfico 4). Quanto ao pertencimento religioso, predomina o catolicismo, somando um percentual de 50% da amostragem (Gráfico 5).

### **3.2 Sobre a formação no Curso de Pedagogia da UNEB**

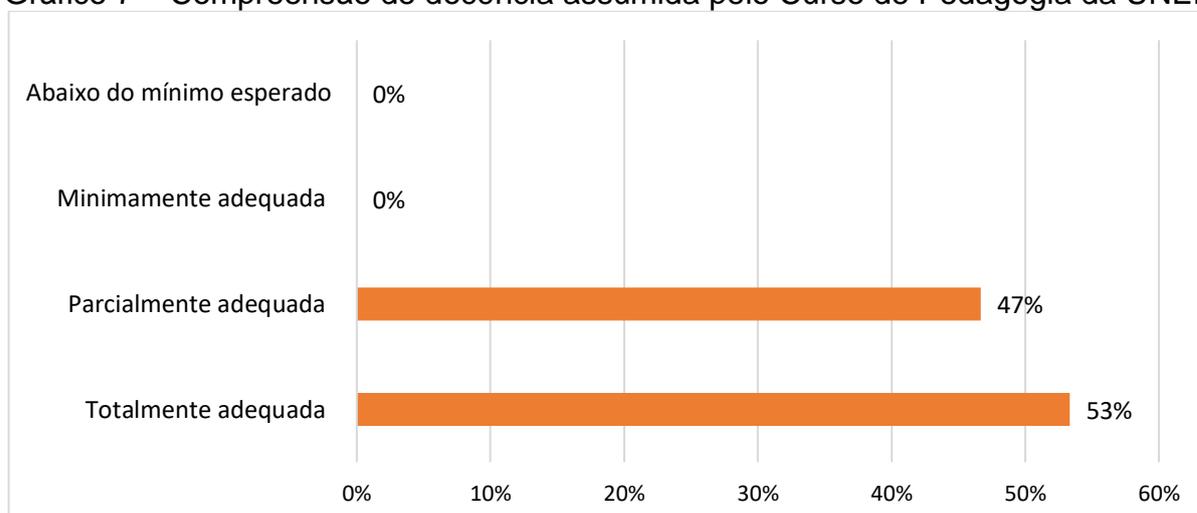
Esta seção, composta pelos gráficos de 6 a 10, apresenta dados sobre a formação ofertada pelo Curso de Pedagogia da UNEB na avaliação das professoras egressas.

Gráfico 6 – Formação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental



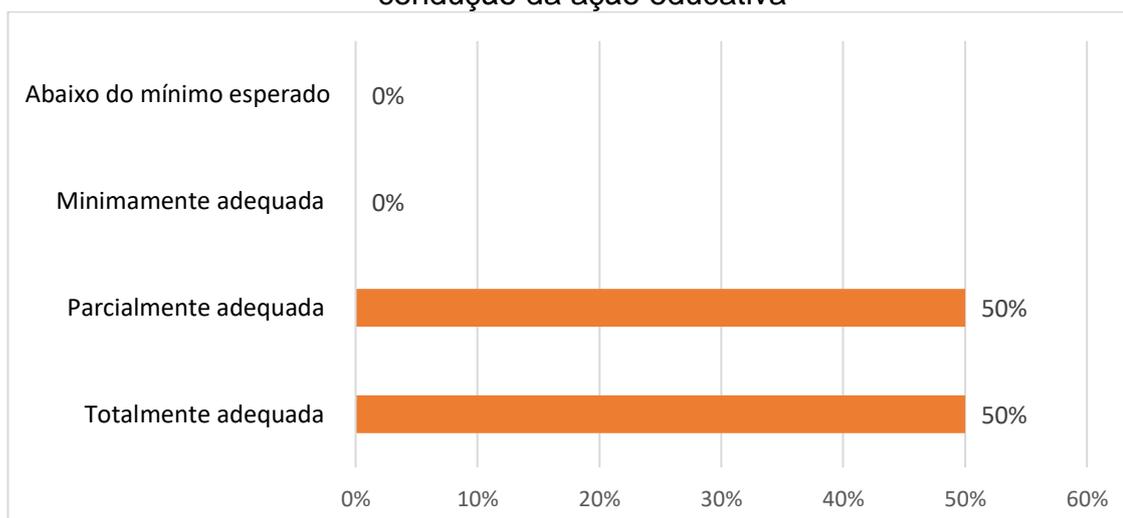
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 7 – Compreensão de docência assumida pelo Curso de Pedagogia da UNEB



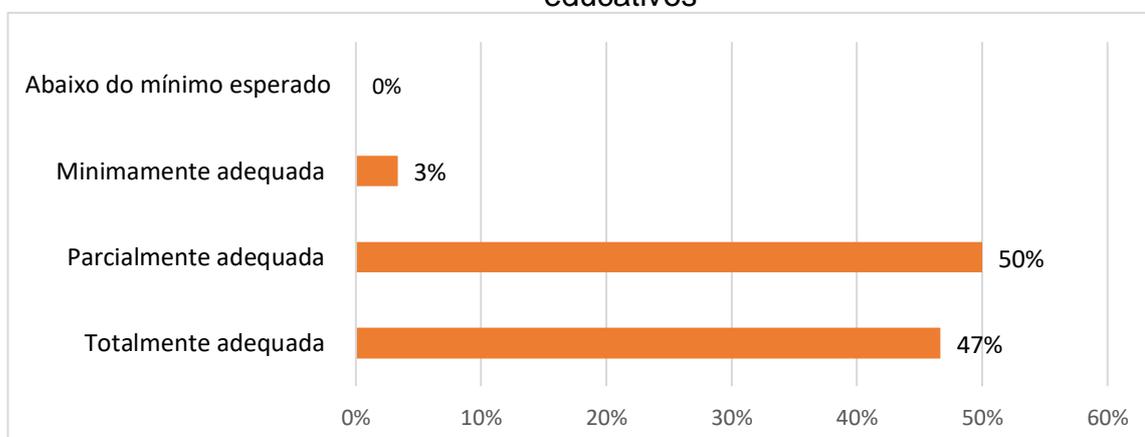
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 8 – Formação para mobilizar diferentes áreas do conhecimento na condução da ação educativa



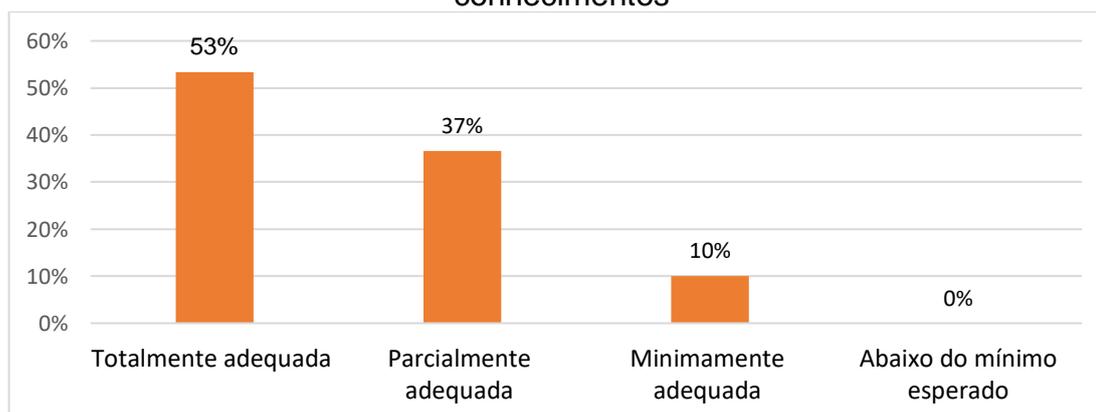
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 9 – Formação para o conhecimento da escola e dos processos educativos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 10 – Formação para articulação teórica de princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização e relevância social dos conhecimentos



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

### **Descrição dos resultados**

A professoras egressas avaliaram como *Parcialmente adequada* a “formação para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, somando um percentual de 70% da amostragem (Gráfico 6). *Totalmente adequada* a “compreensão de docência assumida pelo Curso de Pedagogia”, somando um percentual de 53% da amostragem (Gráfico 7).<sup>23</sup> *Parcialmente adequada* e *Totalmente adequada*, obtendo um resultado equivalente, a “formação para mobilizar diferentes áreas de conhecimento na condução da ação educativa”, somando um percentual de 50% da amostragem para cada uma das classes (Gráfico 8). *Parcialmente adequada* a “formação para o conhecimento da escola e dos processos educativos”, somando um percentual de 50% da amostragem (Gráfico 9). *Totalmente adequada* a “formação para a articulação teórica de princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização e relevância social dos conhecimentos”, somando um percentual de 53% da amostragem (Gráfico 10).

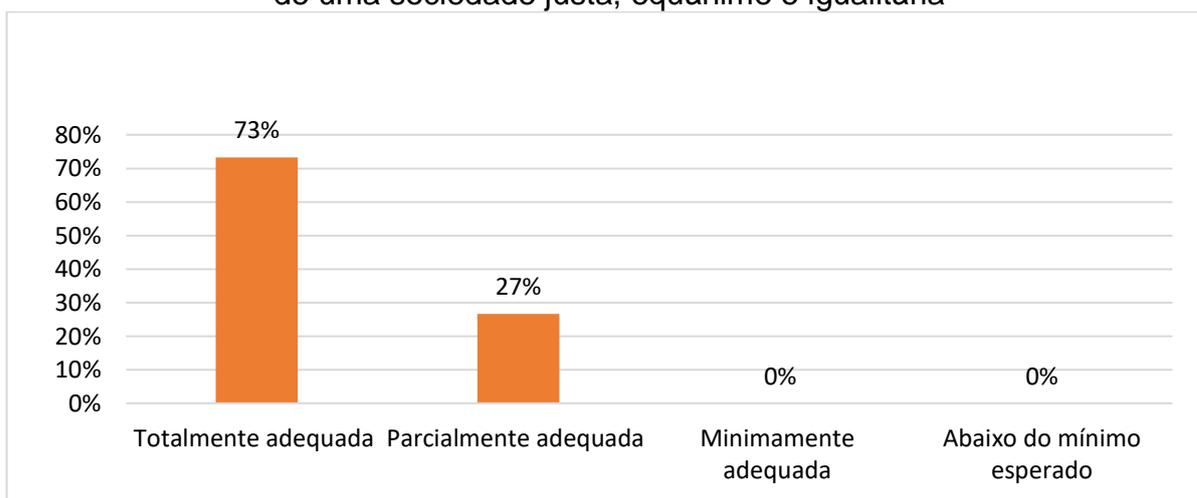
### **3.3 Sobre a aquisição de princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006**

Esta seção, composta pelos gráficos de 11 a 20, apresenta dados sobre os princípios instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, de 2006, assumidos no PPC dos cursos, por ocasião de seu redimensionamento, visando a formação inicial para o exercício da docência.

---

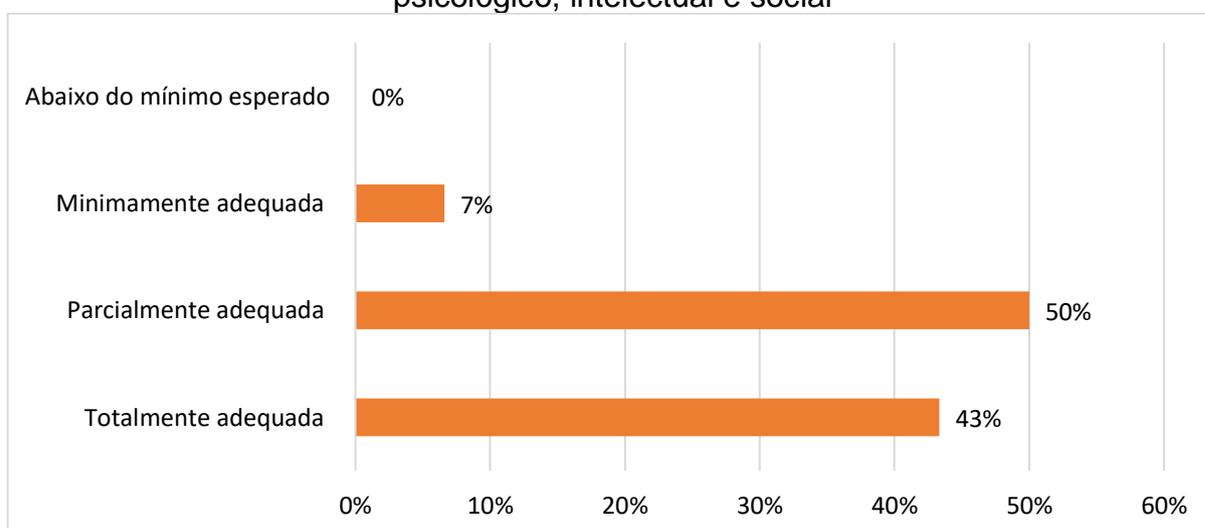
<sup>23</sup> Cumpre ressaltar que a compreensão de docência é a que consta do artigo 2º, parágrafo 1º, da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.

Gráfico 11 – Formação para atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária



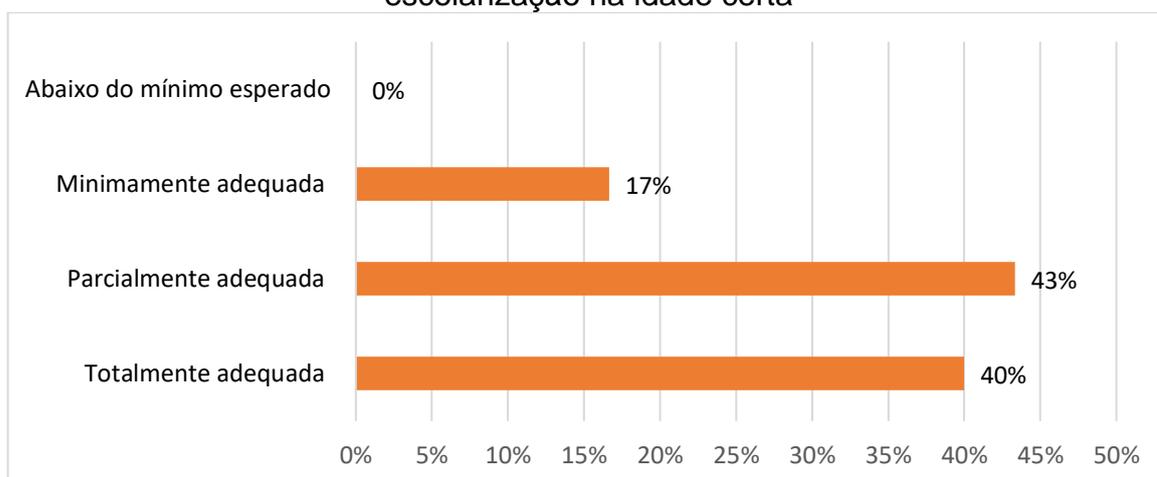
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 12 – Formação para compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, entre outros, físico, psicológico, intelectual e social



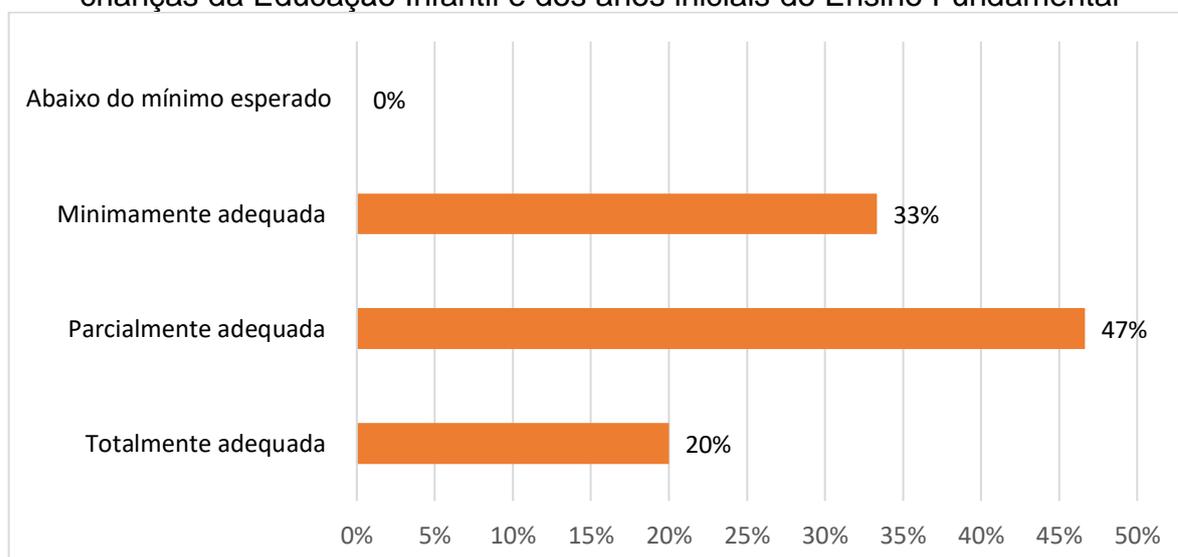
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 13 – Formação para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa



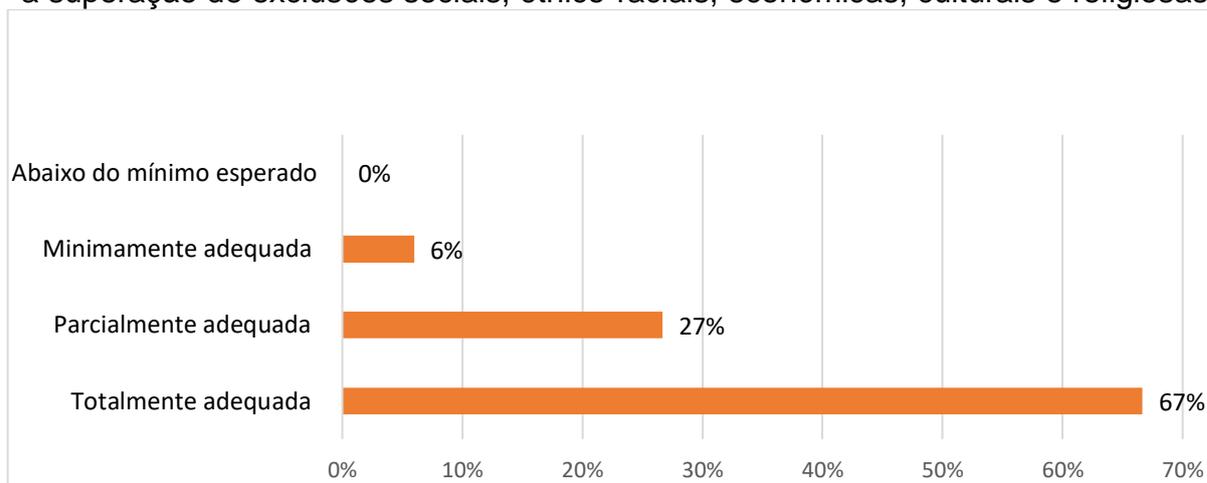
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 14 – Formação para ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental



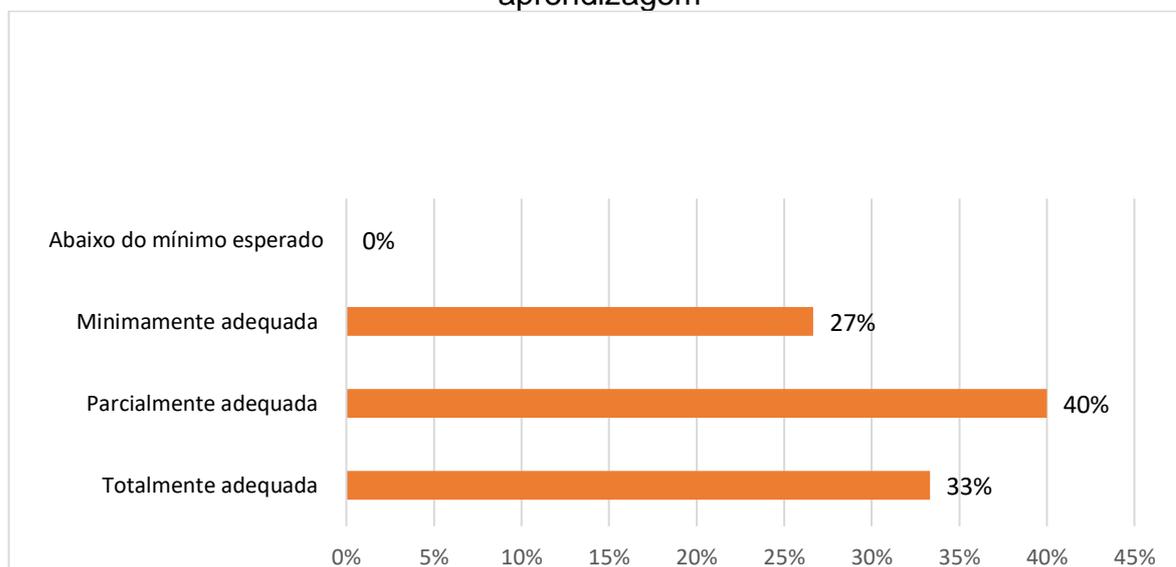
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 15 – Formação para identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais e religiosas



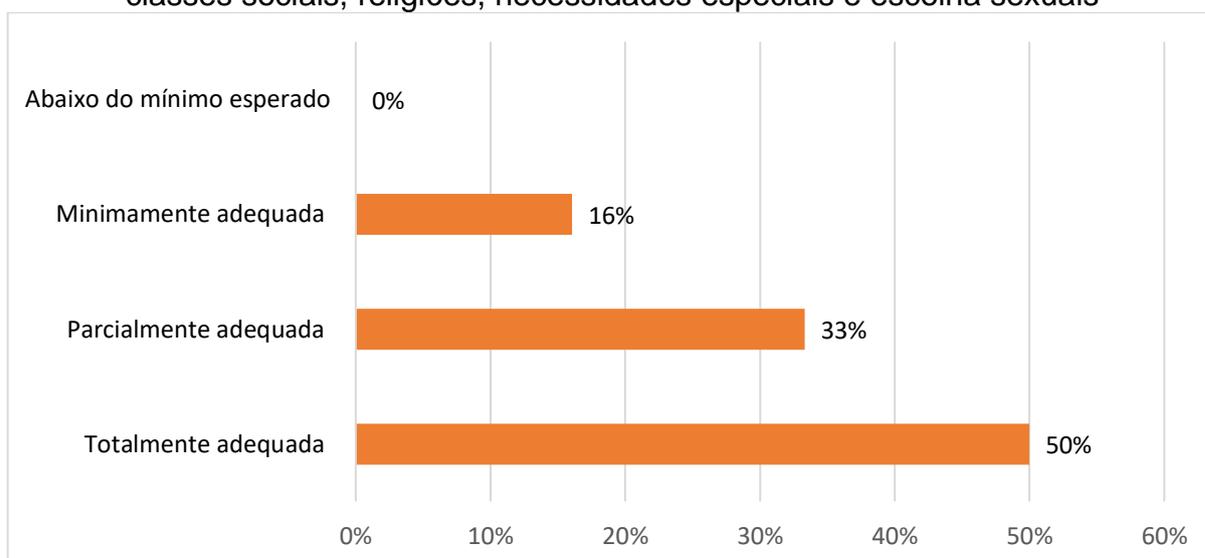
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 16 – Formação para relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didáticos-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem



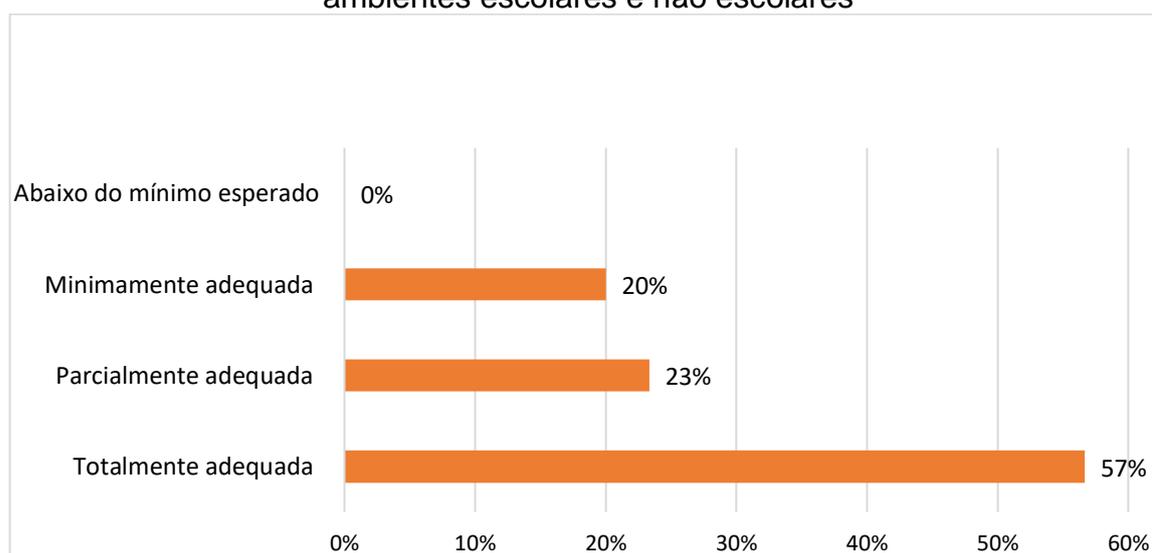
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 17 – Formação para a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolha sexuais



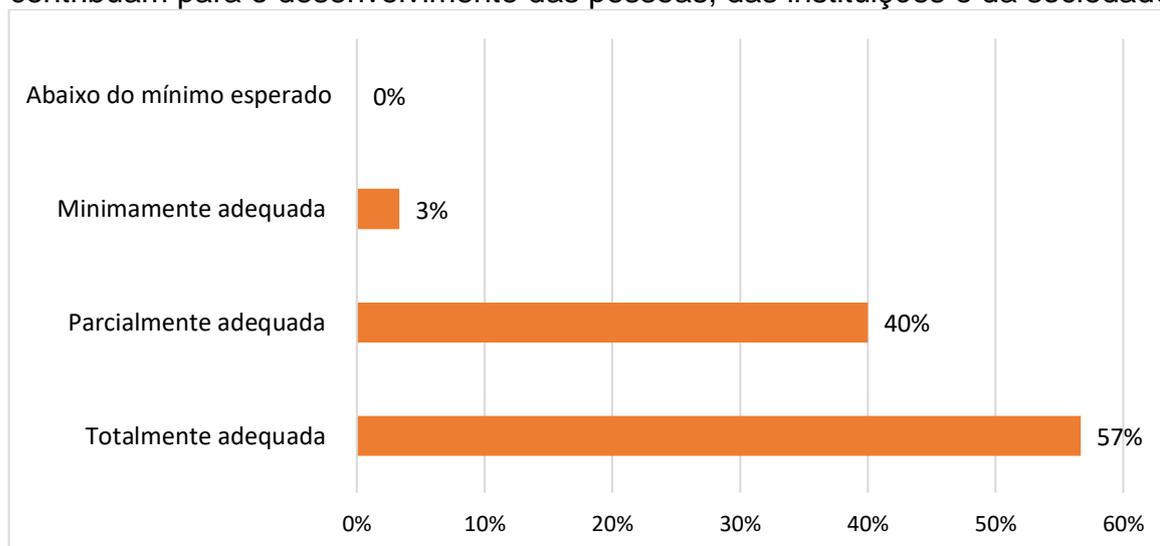
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 18 – Formação para “participar” da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não escolares



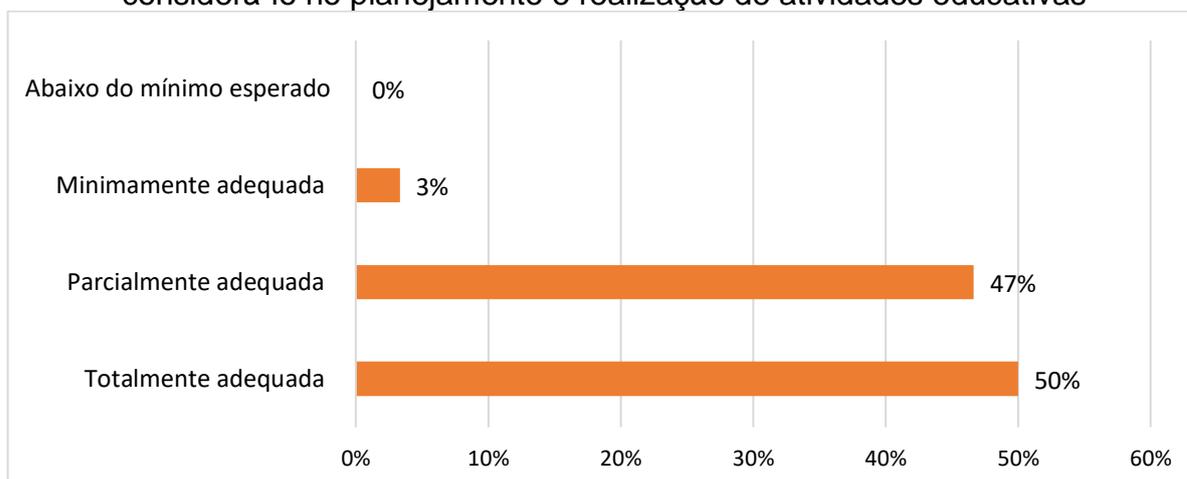
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 19 – Formação para articular princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimento, com pertinência ao campo da pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das instituições e da sociedade



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 20 – Formação para realizar diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de considerá-lo no planejamento e realização de atividades educativas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

### **Descrição dos resultados**

As professoras egressas avaliaram como *Totalmente adequada* a oferta da “formação para atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”, somando um percentual de 73% da amostragem (Gráfico 11). *Parcialmente adequada* a “formação para compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento, entre outros, físico, psicológico, intelectual e social”, somando um

percentual de 50% da amostragem (Gráfico 12). *Parcialmente adequada* a “formação para fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa”, somando um percentual de 43% da amostragem (Gráfico 13).

Avaliaram como *Parcialmente adequada* a “formação para ensinar língua portuguesa, matemática, ciência, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, somando um percentual de 47% da amostragem (Gráfico 14). *Totalmente adequada* a “formação para identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais e religiosas”, somando um percentual de 67% da amostragem (Gráfico 15). *Parcialmente adequada* a “formação para relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem”, somando um percentual de 40% da amostragem (Gráfico 16).

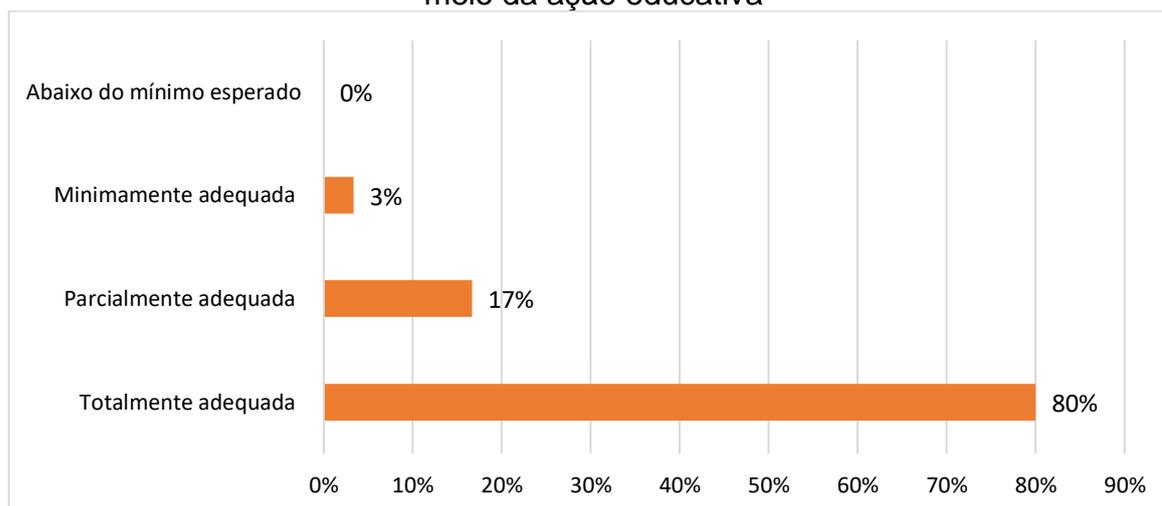
Avaliaram como *Totalmente adequada* a “formação para a consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolha sexuais”, somando um percentual de 50% da amostragem (Gráfico 17). *Totalmente adequada* a “formação para ‘participar’ da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares”, somando um percentual de 57% da amostragem (Gráfico 18). *Totalmente adequada* a “formação para articular princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas de conhecimento, com pertinência ao campo da pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das instituições e da sociedade”, somando um percentual de 57% da amostragem (Gráfico 19).

Avaliaram como *Totalmente adequada* a “formação para realizar diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de considerá-lo no planejamento e na realização de atividades educativas”, somando um percentual de 50% da amostragem (Gráfico 20).

### 3.4 Sobre o percurso curricular no Curso de Pedagogia

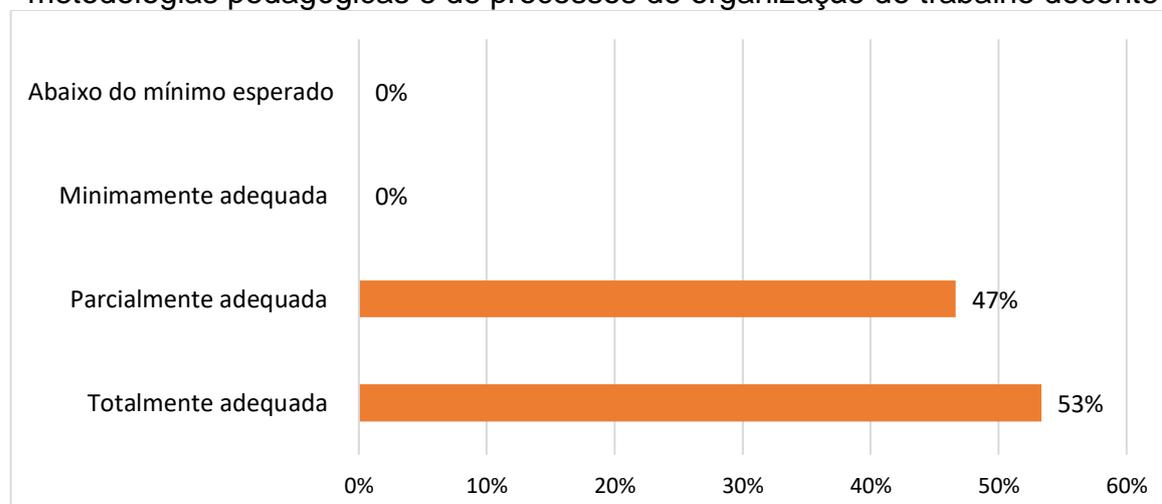
Esta seção, composta pelos gráficos de 21 a 30, apresenta dados sobre o percurso curricular no Curso de Pedagogia.

Gráfico 21 – Formação para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade por meio da ação educativa



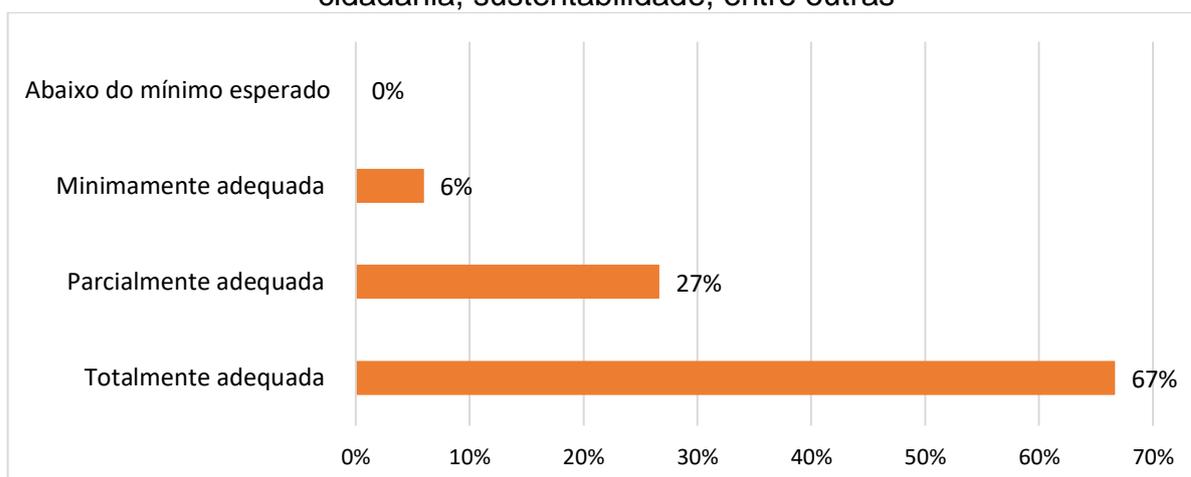
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 22 – Formação para articulação do estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas e de processos de organização do trabalho docente



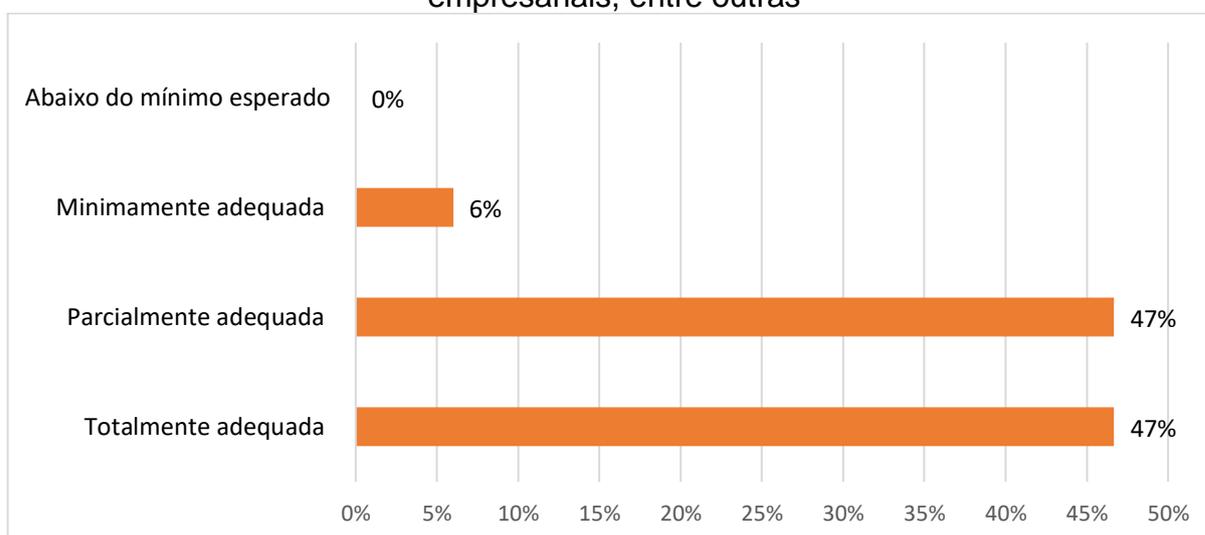
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 23 – Formação para o estudo/investigação de problemáticas contemporâneas como: relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras



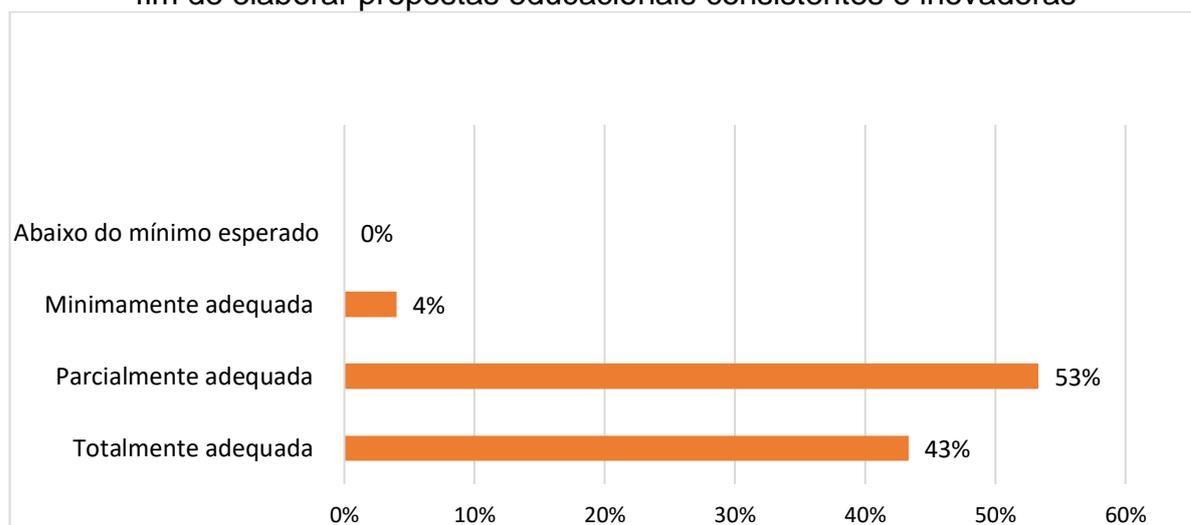
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 24 – Formação para investigar processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, entre outras



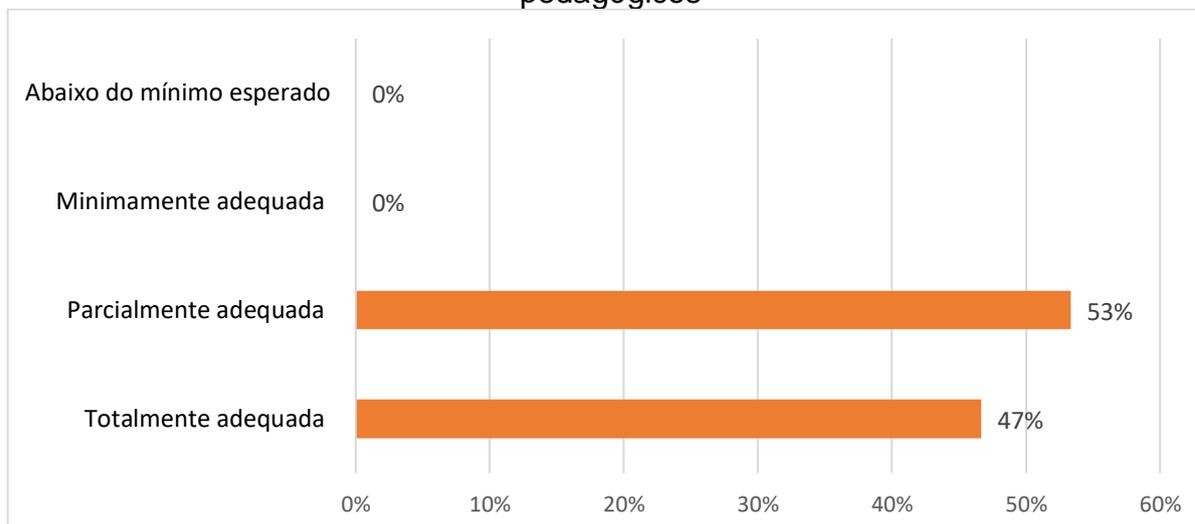
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 25 – Formação para estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras



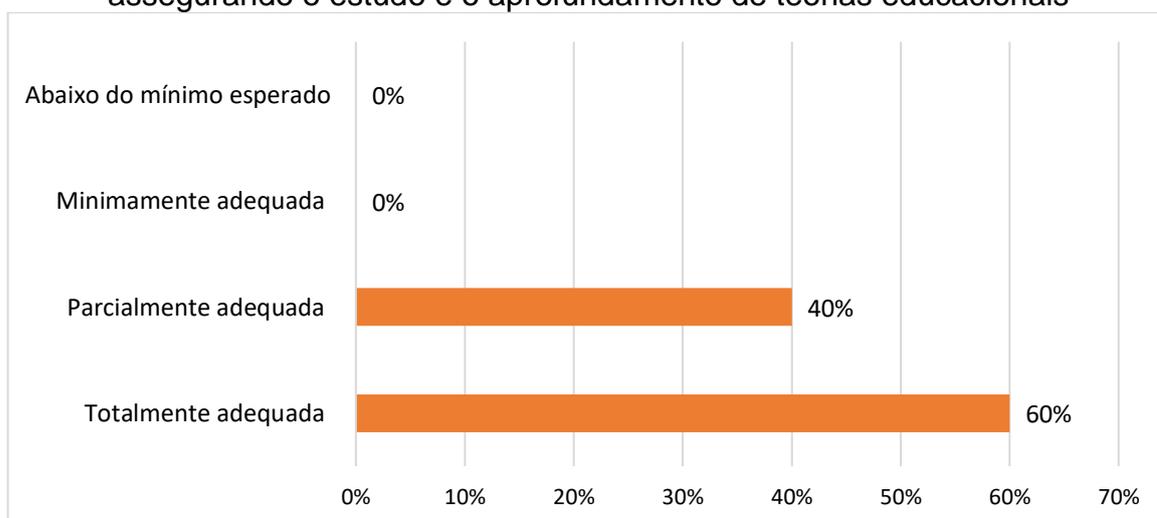
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 26 – Formação para participação em atividades práticas de modo a assegurar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, visando o aprofundamento e a diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos



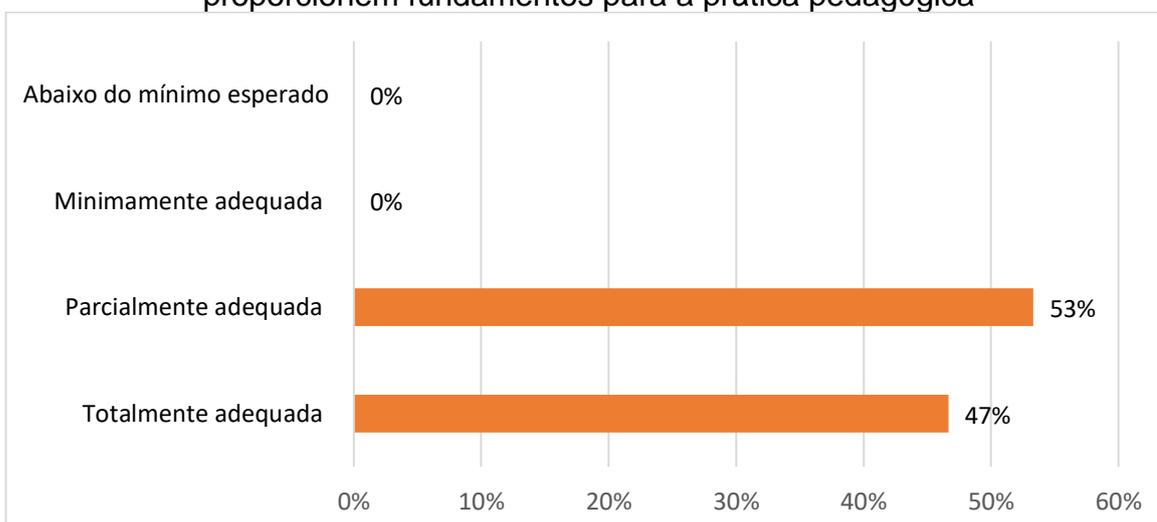
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

**Gráfico 27 – Formação para a integralização de estudos efetivados por meio de disciplinas, seminários e outras atividades de natureza técnico-investigativa assegurando o estudo e o aprofundamento de teorias educacionais**



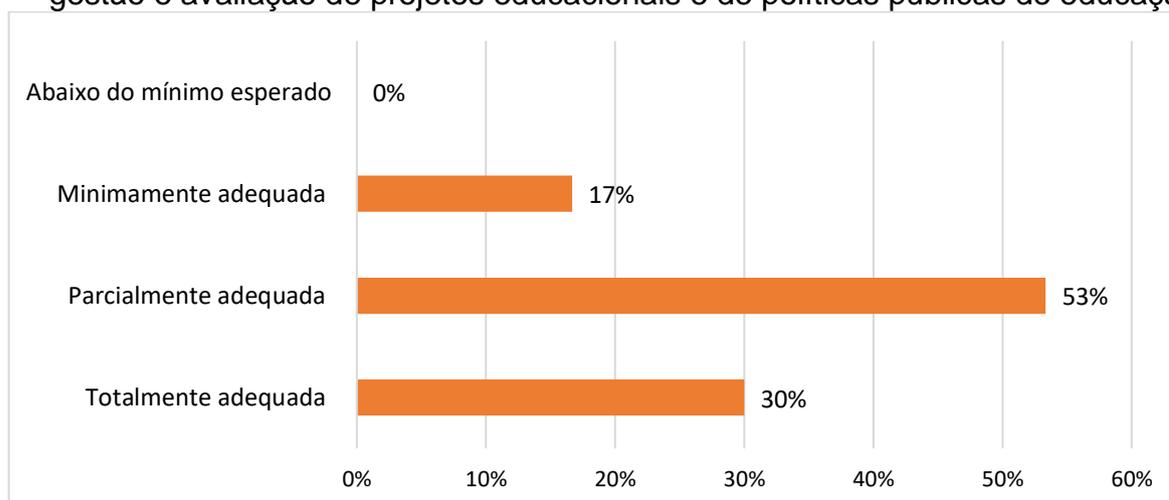
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

**Gráfico 28 – Formação para a integralização de estudos situando processos de aprender e ensinar em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica**



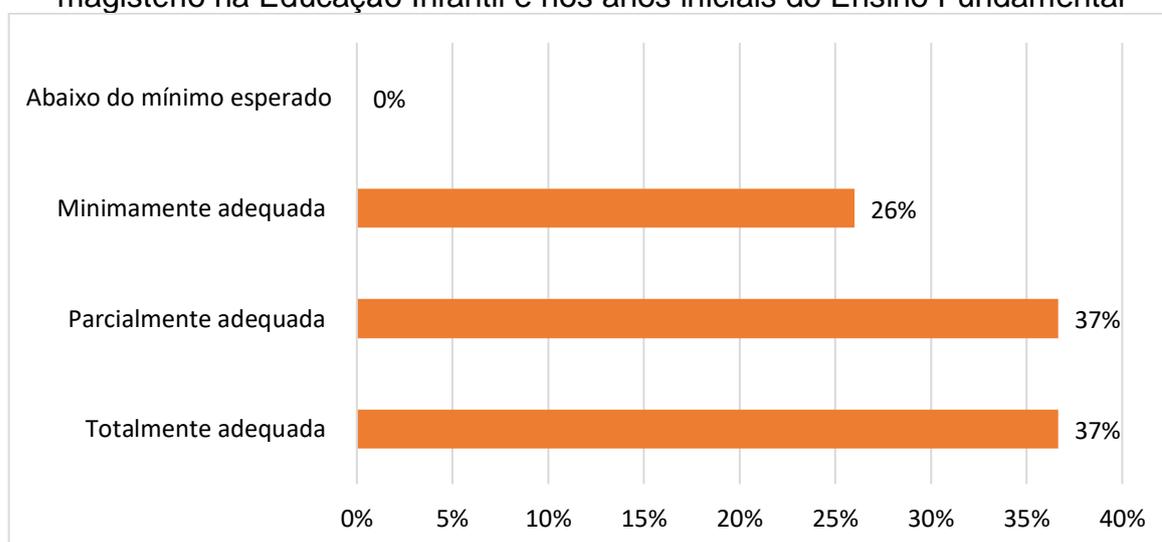
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 29 – Formação para a integralização de estudos em áreas como a gestão e avaliação de projetos educacionais e de políticas públicas de educação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 30 – Formação para assegurar aos egressos, através do estágio, experiências profissionais que ampliem a competência para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

### **Descrição dos resultados**

As professoras egressas avaliaram como *Totalmente adequada* “a formação para o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade por meio da ação educativa”, somando um percentual de 80% da amostragem (Gráfico 21). *Totalmente adequada* a “formação para articulação do estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas e de processos de organização do trabalho docente”, somando um percentual de 53% da

amostragem (Gráfico 22). *Totalmente adequada* a “formação para o estudo/investigação de problemáticas contemporâneas, como as relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras”, somando um percentual de 67% da amostragem (Gráfico 23).

Avaliaram, com resultado equivalente, *Parcialmente adequado* e *Totalmente adequado* a “formação para investigar processos educativos e de gestão, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, entre outros”, somando um percentual de 47% da amostragem para cada uma das classes (Gráfico 24). *Parcialmente adequada* a “formação para o estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras”, somando um percentual de 53% da amostragem (Gráfico 25). *Parcialmente adequada* a “formação para participação em atividades práticas de modo a assegurar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, visando o aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos”, somando um percentual de 53% da amostragem (Gráfico 26).

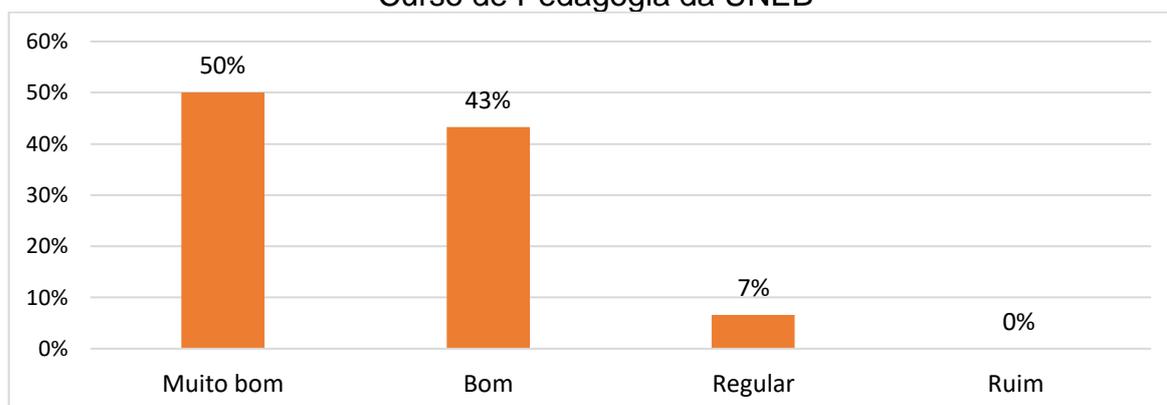
Avaliaram como *Totalmente adequada* a “formação para a integralização de estudos por meio de disciplinas, seminários e outras atividades de natureza técnico-investigativa, assegurando o estudo e o aprofundamento de teorias educacionais”, somando um percentual de 60% da amostragem (Gráfico 27). *Parcialmente adequada* a “formação para a integralização de estudos situando processos de aprender e ensinar em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica”, somando um percentual de 53% da amostragem (Gráfico 28). *Parcialmente adequada* a “formação para a integralização de estudos em áreas como gestão e avaliação de projetos educacionais e de políticas de educação”, somando um percentual de 53% da amostragem (Gráfico 29).

Avaliaram, com resultado equivalente, *Totalmente adequada* e *Parcialmente adequada* a “formação para assegurar aos egressos, através do estágio, experiências profissionais que ampliem a competência para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, somando um percentual de 37% da amostragem para cada um dos qualificativos (Gráfico 30).

### 3.5 Avaliação geral do curso

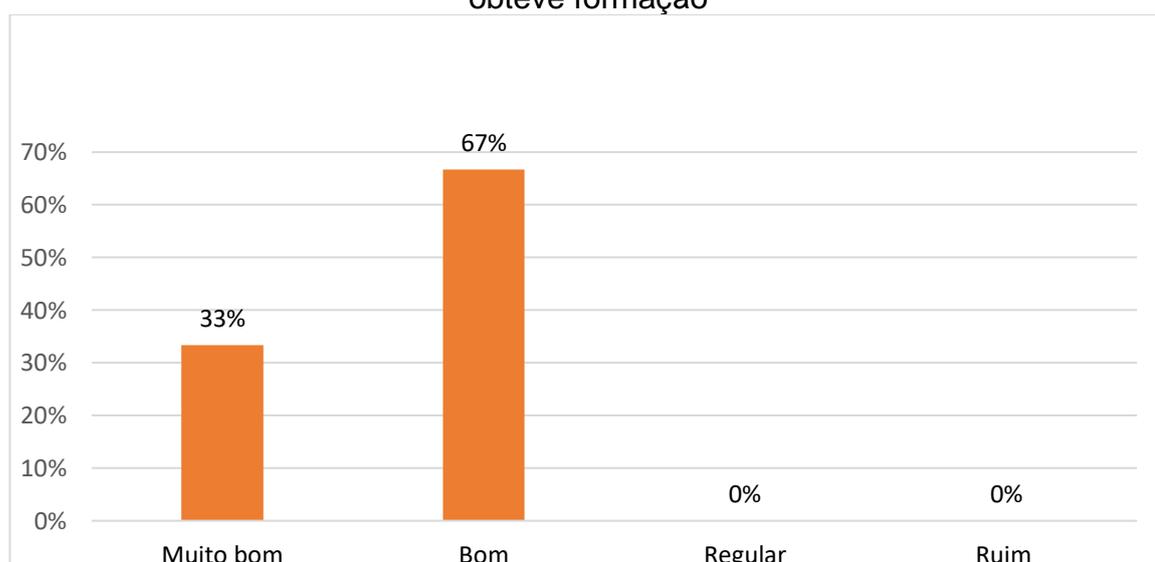
Esta seção, composta pelos gráficos de 31 a 33, apresenta dados sobre autoavaliação, desempenho e avaliação geral do Curso de Pedagogia, sob a ótica das professoras egressas.

Gráfico 31 – Autodeclaração de desempenho dos egressos nas aprendizagens do Curso de Pedagogia da UNEB



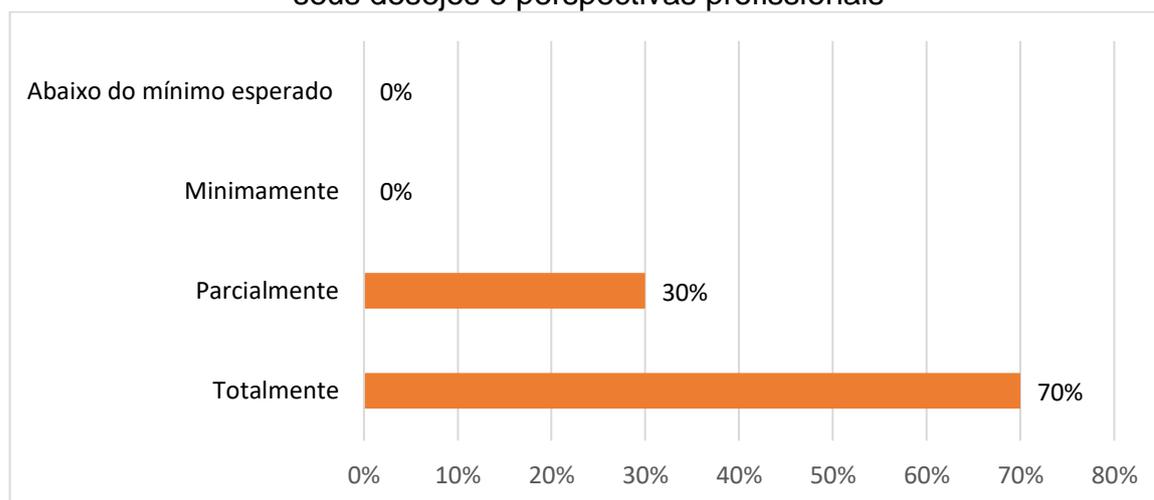
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 32 – Avaliação geral do Curso de Pedagogia da UNEB no qual o egresso obteve formação



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Gráfico 33 – Egressos que consideram a escolha do magistério compatível com seus desejos e perspectivas profissionais



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

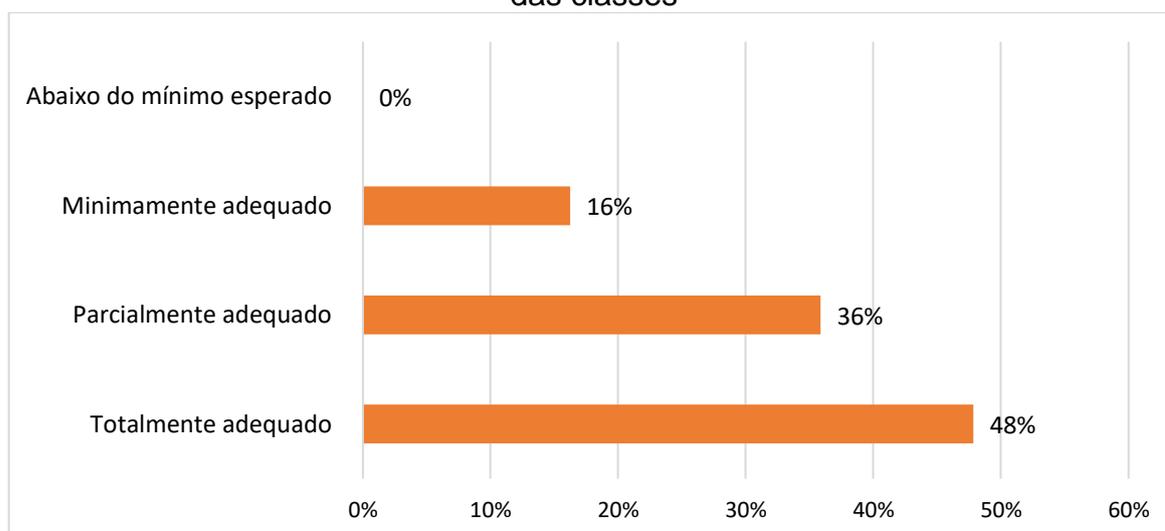
### **Descrição dos resultados**

As professoras egressas, majoritariamente, autodeclararam os seus “desempenhos nas aprendizagens do Curso de Pedagogia” como *Muito bom*, considerada a progressão *Ruim*, *Regular*, *Bom* e *Muito bom*, somando um percentual de 50% da amostragem (Gráfico 31). Avaliaram como *Bom* “o Curso de Pedagogia no qual obteve a formação”, somando um percentual de 67% da amostragem (Gráfico 32). Consideraram a “escolha do magistério” *Totalmente compatível* com suas perspectivas profissionais, somando um percentual de 70% da amostragem (Gráfico 33).

### **3.6 Análise estatística dos resultados**

Esta seção, composta dos gráficos 34 e 35, expõe, com base nos recursos da estatística descritiva, os valores absolutos e relativos resultantes dos padrões e tendências expressos na avaliação da professora egressas do Curso de Pedagogia da UNEB.

Gráfico 34 – Avaliação da formação docente ofertada pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB): frequência dos juízos qualitativos dentro das classes



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

O Gráfico 34 apresenta a avaliação geral da formação ofertada pelo Curso de Pedagogia pela ótica das egressas, segundo frequência absoluta. Isto é, sem a consideração dos pesos relativos a cada classe. Como se vê, a classe posicionada com maior frequência absoluta é a *Totalmente adequado*. A frequência absoluta permite identificar, no conjunto de uma avaliação, aqueles tópicos mais carentes de reformas. Por isso, os padrões e as tendências precisam ser posicionados considerando suas pontuações relativas.

Na sequência, verificou-se que no tema da formação docente, considerado o peso de cada uma das classes, os valores do juízo *Minimamente adequado* alcançaram pontuação minoritária (85,0 pontos), na comparação com os juízos *Parcialmente adequado* (187,5 pontos) e *Totalmente adequado* (250,0 pontos). Conclui-se assim que, majoritariamente, a formação docente obteve uma avaliação posicionada nos juízos de adequação: tendência mediana e padrão de excelência, somando 437,5 pontos, num total em que os valores resultantes da (multiplicação frequência/peso) alcançaram 522,5 pontos. Em termos percentuais, significam 83,73. Confira o peso relativo a cada classe na Tabela 1, na sequência.

Considere os gráficos de 6 a 30 e observe os valores dos dados coletados do total da amostra, conforme a frequência dentro das classes. Veja na tabela abaixo:

Tabela 1 – Pontuação relativa do Curso de Pedagogia da UNEB

<b>Classe</b>	<b>Frequência</b>	<b>Peso</b>	<b>Pontuação</b>
Abaixo do mínimo esperado	0	2,5	0,0
Minimamente adequado	17	5,0	85,0
Parcialmente adequado	25	7,5	187,5
Totalmente adequado	25	10,0	250,0
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>25,0</b>	<b>522,5</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Os escores constantes nas respectivas classes do Gráfico 34, isto é, 2,5; 5,0; 7,5; e 10,0, cumprem a função de peso para cálculo de média ponderada. Note-se que, apesar de o tema da formação docente ser uma variável qualitativa do contexto desta pesquisa, sua conversão ao universo estatístico foi possível devido ao recurso de sua organização quantitativa dentro de classes, agrupadas de acordo com a frequência dos juízos avaliativos da amostra.

Aplicando a média aritmética ponderada, considerado o resultado da multiplicação dos valores da frequência de cada classe pelos seus respectivos pesos, e dividindo pelo total das classes (67), obteve-se o resultado de 7,79, o qual corresponde à média geral da formação, atribuída pelas professoras egressas do Curso de Pedagogia.

Considerando a pontuação geral do conjunto das classes, somando 522,5 pontos, verificou-se a seguinte classificação:

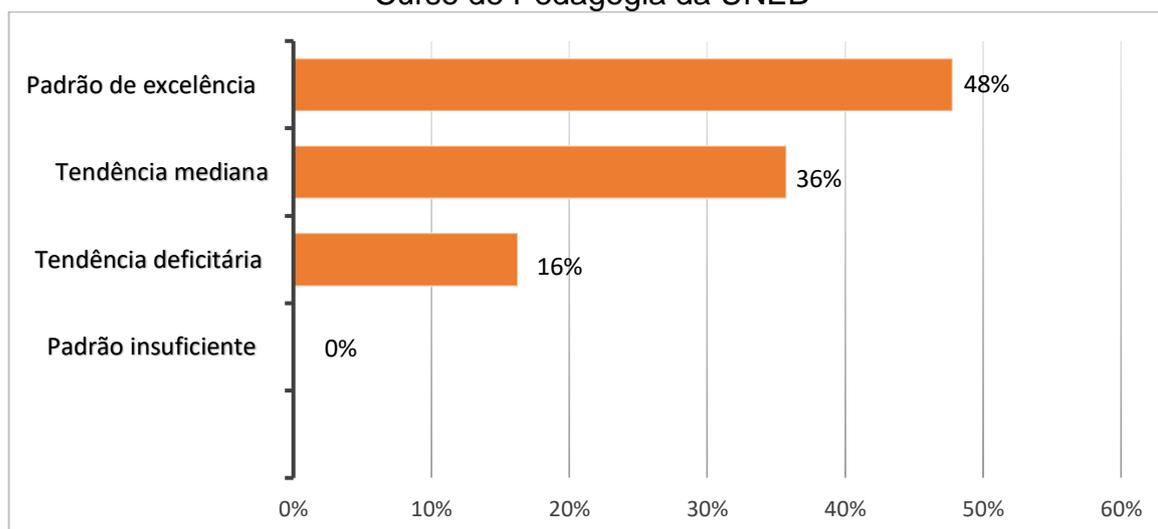
Tabela 2 – Padrões e tendências do Curso de Pedagogia da UNEB

<b>Classificação</b>	<b>Pontuação</b>
Padrão insuficiente (derivado da classe: Abaixo do mínimo esperado)	0,0
Tendência deficitária (derivada da classe: Minimamente adequado)	85,0
Tendência mediana (derivada da classe: Parcialmente adequado)	187,5
Padrão de excelência (derivado da classe: Totalmente adequado)	250,0
<b>Total</b>	<b>522,5</b>

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Como se vê, a formação docente oferta pelo Curso de Pedagogia da UNEB, conforme a sua população amostral, nesta pesquisa, obteve máxima adequação, alcançando 250,0 pontos do total da classificação, com o juízo *Padrão de excelência*. Veja abaixo sua representação em termos percentuais no Gráfico 35:

Gráfico 35 – Valores dos padrões e tendências da formação docente ofertada pelo Curso de Pedagogia da UNEB



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Adotou-se, para a análise dos resultados, o sistema de progressão aritmética ponderada, associado ao modelo de medidas de posição: média, mediana e moda. Aplicaram-se à análise dos dados a seguinte legenda: classe de referência (total, parcial, mínimo e abaixo); juízos da classe: totalmente adequado (peso 10,0); parcialmente adequado (peso 7,5); minimamente adequado (peso 5,0); e abaixo do mínimo esperado (peso 2,5). Adotaram-se os juízos: máxima adequação para (padrão de excelência); média adequação para (tendência mediana); mínima adequação para (tendência deficitária); e abaixo do mínimo adequado para (padrão insuficiente). São juízos qualitativos de natureza progressiva.

Com base na análise estatística dos dados do questionário, consideram-se como pontos críticos com indicação de reformas, tendo em vista a formação de professores no Curso de Pedagogia, os constantes dos seguintes temas:

1. **qualificação profissional:** interiorização da oferta de programas de pós-graduação em educação a fim oportunizar a qualificação em nível de mestrado para atender com maior proximidade os sistemas e as redes municipais de ensino (confira o índice no Gráfico 4 desta pesquisa);
2. **docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** indica a necessidade de investimento na formação para atender essas etapas que, essencialmente, constituem áreas específicas da ciência pedagógica (Gráfico 6);

3. **conhecimento da escola e dos processos educativos:** indica a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre a instituição escolar – seus sujeitos, contextos e práticas – no âmbito dos processos de ensino, à luz das finalidades educativas e da formação humana (Gráfico 9);
4. **desenvolvimento de crianças de zero a cinco anos:** indica a necessidade de aprofundar a formação para compreender aspectos do cuidado, da educação e do desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social de crianças na etapa da educação infantil (Gráfico 12);
5. **ensino dos objetos de conhecimento dos componentes curriculares:** indica a necessidade de formação nos objetos de conhecimento dos componentes curriculares que compõem a matriz dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). De acordo com a BNCC 2017, os componentes passaram a ser assim agrupados: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa (Área de Linguagem), Matemática (Área de Matemática), Ciências (Área de Ciências da Natureza); Geografia e História (Área de Ciências Humanas); Ensino Religioso (Área de Ensino Religioso) (Gráfico 14);
6. **uso de tecnologia nos processos didático-pedagógicos:** indica a necessidade de adequação e domínio das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem (Gráfico 16);
7. **inovação e análise de propostas educacionais:** indica necessidade de aprimoramento da capacidade analítica para o exame de teorias da educação, a fim dar suporte epistêmico à elaboração de propostas inovadora (Gráfico 25);
8. **participação em atividades práticas:** indica a necessidade de assegurar vivências com a utilização de recursos pedagógicos, bem como oportunidades de experimentação, diversificação e aprofundamento da ação educativa no âmbito das diferentes áreas do campo educacional (Gráfico 26);
9. **fundamentação da prática pedagógica:** indica a necessidade de integrar aos estudos pedagógicos, abordagens de diferentes contextos socioculturais, institucionais e educativos em vistas da fundamentação do conhecimento pedagógico e das práticas dele derivadas (Gráfico 28);
10. **política pública de educação:** indica a necessidade de aprofundar estudos nas áreas de gestão e avaliação de projetos educacionais visando integrar contextos ainda distanciados das políticas públicas (Gráfico 29);

**11. estágio e experiência profissional:** indica a necessidade de assegurar, por meio do estágio, a investigação da experiência profissional de professores no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ampliar a compreensão do estágio como campo de conhecimento com abertura para a pesquisa e reflexão sobre a prática docente (Gráfico 30).

Em síntese, a análise estatística dos resultados oferece uma avaliação quantitativa do Curso de Pedagogia, procurando indicar padrões e tendências como referenciais para a indicação de possíveis reformas. Os dados analisados evidenciam um perfil de formação de professores no Curso de Pedagogia, sob a ótica dos seus egressos que constituíram a população amostral desta pesquisa. Abre-se, com isso, um horizonte de possibilidades para análises qualitativas no âmbito do Projeto Pedagógico Curricular (PPC), bem como para intervenções e redimensionamentos a serem considerados na pauta do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

### **3.7 Dados da entrevista**

Esta seção apresenta e analisa excertos dos textos das entrevistas concedidas pelas egressas. Cada um dos excertos – elaborados em forma de citação –, que se seguem com os pseudônimos Laura, Queila e Carla, corresponde a partes do conteúdo das transcrições selecionadas para a análise, conforme a sua pertinência.

Procurou-se, a partir daí, desenvolver o diálogo com os estudos sistemáticos do campo pedagógico, objetivando explicitar como as egressas do Curso de Pedagogia interpretam o *efeito epistêmico* produzido pela formação inicial, obtida na graduação, tomando como referência suas próprias trajetórias no exercício profissional da docência. Para tanto, foram consideradas as categorias: Formação Docente em Pedagogia, experiência docente e concepções da formação. Na análise interpretativa, procurou-se considerar como objetos os temas e os pressupostos contidos no excerto narrativo, visando o diálogo com a produção teórica pertinente. Veja resumo nos quadros abaixo:

### 3.7.1 Categoria 1 – A Formação Docente em Pedagogia

Quadro 1 – Categoria de análise

<b>Formação Docente em Pedagogia</b>	
<b>Temas</b>	<b>Pressupostos</b>
A formação como base teórica	A formação é uma base teórica para o exercício do trabalho docente
A teoria e seu emprego no Curso de Pedagogia	A teoria possibilita o aperfeiçoamento da trajetória profissional
Sobre a possibilidade de a docência trazer a teoria para dentro da prática	Os Cursos de Pedagogia carecem de uma revolução em sua pergunta básica, interrogando para que formar o indivíduo

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A categoria Formação Docente em Pedagogia derivou da seguinte pergunta: como você interpreta as relações entre a formação adquirida no Curso de Pedagogia e a experiência docente que você construiu e/ou vem construindo em sua carreira como professora?

As relações estabelecidas entre a formação e a experiência docente se complementam o tempo todo. Eu penso a formação como uma base, uma base teórica para o exercício do trabalho docente, e a experiência, as dúvidas e inquietações que vão surgindo no decorrer da experiência docente, eu penso que a teoria, o curso em si, ele me deu um caminho para sanar essas dúvidas, sanar essas questões (Profa. Laura, 2020).

Esse excerto permite identificar como tema “A formação como base teórica” e como pressuposto o argumento de que “As relações entre formação e experiência docente são complementares, sendo que a formação é uma base teórica para o exercício do trabalho docente e, ao mesmo tempo, a teoria nela contida torna possível caminhos para sanar dúvidas e inquietações no decorrer da experiência.”

Os processos hierárquicos que, muitas vezes, predominaram na definição das relações epistêmicas e cognitivas podem ser – graças ao princípio de complementaridade – diluídos quando da caracterização do conhecimento pedagógico. Nesse sentido, ser uma base ou um fundamento teórico não corresponde, dogmaticamente, a uma posição de superioridade de um saber sobre o outro. Isso significa que a afirmação da teoria pedagógica não implica a negação da experiência docente. Porém, o fato de que uma coisa pode ser complemento da outra

encerra a ideia de que há posicionamentos bem definidos, de modo que uma não pode assumir o lugar da outra.

Nesse caso, como bem mostra a professora Laura, há uma circunstância de interdependência em que convergem movimentos, instantes e eventualidades que fazem da experiência docente um espaço-tempo de decorrências nas quais a ação docente se desenrola como processo teoricamente orientado. Ressalta-se, nesse sentido, o compromisso com a teoria, pois

reconhecer que a atividade principal do professor é a promoção da aprendizagem [...] não significa afirmar que lhe basta uma formação meramente técnica, circunscrita à ação em sala de aula. Para que ele possa tomar consciência de sua própria ação, deve dominar as bases teóricas nas quais ela está assentada. Para que tenha condições de refletir, analisar e planejar sua ação na perspectiva que deseja, precisa compreender e diferenciar os diversos caminhos acenados para a educação escolar, o que somente é possível quando ele domina os instrumentos teóricos que lhes são oferecidos pelos estudos dos fundamentos da educação, das políticas educacionais e das teorias de ensino (SFORNI, 2012, p. 473).

Na perspectiva desse mesmo raciocínio, Gatti (2017) argumenta que a docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres. A prática, assim como a teoria, constitui ponto de partida para a reflexão. Ambas podem ser objeto de reflexividade pedagógica.

Sob a ótica do pedagógico, os saberes e os fazeres expressam um estado da prática pedagógica. Porém, somente uma reflexão conscientizada e dirigida aos saberes e fazeres dessa mesma prática pode determinar a legitimidade ou não dos seus pressupostos. Isso porque há em qualquer prática premissas explícitas e implícitas – objetivas e subjetivas – que determinam sua ação. Elas são subjacências. Podem, portanto, camuflar ideologias, intencionalidades e contrassensos que, na ausência de criticidade, podem perpetuar a crença numa perfectibilidade absoluta.

Nesse sentido, a consciência teórica tem um papel epistemológico essencial na orientação crítica do trabalho docente, principalmente quando se constata que uma nova visão é necessária na seara educacional, assim como a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência

(GATTI, 2017). A alusão à consciência crítica, em parte, passou a ser o *slogan* revolucionário da formação docente. Mesmo aqueles cursos de rasa criticidade, ofertados em alguns centros universitários do mercado educacional, com tempo e percurso curricular reduzidos, ostentam a uma tal formação da consciência crítica. O problema está no pressuposto, isto é, a formação docente como produto da cultura empresarial.

Críticos ao pressuposto referido, Pimenta, Pinto e Severo (2020) argumentam que, com a compreensão da pedagogia como ciência da educação, é possível ampliar as possibilidades de crítica e de criação curricular orientadas para o fortalecimento da capacidade formativa do curso em sua complexidade de funções que traduzem em um perfil profissional comprometido com a finalidade humanizadora da educação e o seu caráter público. Nesse sentido,

ao contrário do que supõe o senso comum, na atividade científica, a crítica não é uma forma de destruir o conhecimento, mas sim uma forma de construí-lo, [de modo que] as áreas que mais progridem são aquelas que mais se expõem e que mais naturalmente aceitam a crítica mútua como prática essencial ao processo de produção do conhecimento (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 145).

Embora essa naturalidade da crítica seja uma espécie de obviedade no mundo científico mais avançado, na prática educativa, sobretudo na formação continuada, muitas vezes, trata-se de uma questão delicadíssima. Em certos contextos, se requer uma excessiva diplomacia para formular criticamente um problema no âmbito da relação entre universidade e escola básica. Cria-se, por consequência, mais um obstáculo à investigação pedagógica orientada cientificamente. Apesar de se tratar de algo contornável, ainda assim não esconde o problema da formação inicial quanto à naturalização do pensamento crítico como uma possível *praxe* da atividade científico-pedagógica sobre a docência.

Se a formação inicial, em nível de graduação, encontra obstáculos para a efetivação do pensamento crítico, mesmo na sua forma mais rudimentar – nos processos propedêuticos da atividade científica no curso de graduação em Pedagogia – o que esperar da atividade profissional dos seus egressos no exercício da docência? Essa questão se impõe por força de circunstâncias, com o devido desconto, é claro,

ao fato de que, no decurso da experiência docente, os sujeitos podem refazer o progresso de sua consciência crítica superando a alienação profissional.

A expectativa de uma escola reflexiva não poderia sequer ser cogitada, caso se tome como base epistemológica, perspectivas antidialógicas e desconectadas do pensamento crítico-emancipatório. A alusão ao princípio de complementaridade, ressaltado pela professora Laura (2020) para se referir à relação entre formação e experiência docente, não é uma vaga referência, mas sim uma constatação de sujeito da experiência inserido na ação, de modo que,

em uma prática regida pela racionalidade técnica, o que se sobressaem são as características do professor como um artesão, isto é, um profissional que conhece os processos de trabalho, possui o conhecimento e os instrumentos da produção do que pretender realizar, controla o ritmo e o resultado da sua produção e é capaz de, individualmente, produzir o que se propôs; mas realiza ações mecânicas e repetitivas, produzindo sempre um mesmo produto (SERRÃO, 2012, p. 178).

A formação docente não é algo descolado da experiência, e, talvez, é graças à experiência docente que surge a possibilidade da formação. A formação docente começa com a experiência. A experiência docente oferece os dados, a empiria a ser examinada. A formação docente oferece objetos, sujeitos e contextos devidamente pensados em recortes metodicamente elaborados. Daí porque não há uma teoria da formação docente que alcance a totalidade da experiência, nem, por outro lado, uma experiência que possa trazer à tona todos os dados a serem analisados.

O trabalho docente depende de formação. Uma teoria da docência pode tomar a prática educativa e pedagógica como objetos dentro de um contexto de experiência. Ser uma base teórica significa que a formação deve assumir um caráter científico. Assim, se a formação é uma base teórica, isso implica domínio conceitual e metodológico de princípios e conhecimento científicos de diversas áreas correlatas ao campo da educação, de modo que contribuições de “conhecimento como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006) devem ser consideradas.

A docência tem, cada vez mais, assumido a perspectiva de uma prática centrada no fazer. Tem-se desenvolvido uma crença de que a formação em Pedagogia deve focar no ensino de procedimentos para fazer o trabalho pedagógico

no chamado chão da escola. Porém, a escola não é apenas o seu chão. Ela exige, se for uma escola com finalidades crítico-emancipatórias, um exercício de reflexão crítica sobre o fazer. Nesse sentido, considera-se que “a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38). Pensar sobre o fazer implica processos de teorização que demandam repertório teórico-conceitual complexo. Esse repertório não se constrói no âmbito de uma dicotomia teoria-prática ou em qualquer outra forma de dualismo.

As questões que circulam em torno da instituição escolar, como os sujeitos e suas trajetórias, os contextos, os objetos de conhecimento, as visões de mundo, a diversidade cultural, as ideologias, o ideal de sociedade, a competitividade, as classes sociais, as religiões, os gêneros, as necessidades especiais, parecem demasiadamente extensas para serem compreendidas na *topografia do fazer*. São realidades complexas.

O fazer, no campo pedagógico, foi alçado ao patamar de centralidade da formação docente na chancela da epistemologia da prática, uma modalidade de positivismo pedagógico aplicado na educação profissional que ganhou destaque no Brasil, como modelo de ensino-aprendizagem. O foco de suas análises é a relação entre conhecimento, competência e prática profissional. A tendência desse tipo de epistemologia a uma forma de espontaneísmo é evidente, pois, à medida que suas práticas vão se tornando habituais e as questões epistemológicas se acumulando, sem o devido exame crítico, seu saber perde efetividade em termos de rigor científico frente ao avanço do conhecimento. No caso da docência, o espontaneísmo consiste em que “o saber que a prática docente espontânea produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” (FREIRE, 1996, p. 38).

Embora, para se realizar um fazer profissional, seja necessário mobilizar alguma competência baseada em conhecimento técnico-científico, especializado, no âmbito da formação docente é preciso questionar que conhecimento é esse, pois a finalidade desse fazer não é, por exemplo, construir um prédio, montar um sistema elétrico-mecânico ou, simplesmente, agir sobre a matéria ou sobre corpos inanimados. Ainda que o modelo tecnocrático se esforce para limpar os elementos subjetivos do conhecimento geral, em que atuam com seus protocolos, quase sempre necessários, no campo pedagógico e educacional, essa não é uma questão relevante, posto que a educação é feita essencialmente de sujeitos. Assim, toda a pretensão

generalizante do tecnicismo resulta numa incoerente presunção frente à totalidade do conhecimento. Nesses termos, considerando que

o conhecimento resulta de três processos simultâneos que se corrigem entre si: a atitude de resolver problemas diante dos riscos impostos por um ambiente complexo, a justificação das alegações de validade de argumentos opostos e um aprendizado cumulativo dependente do reexame dos próprios erros. Se o crescimento de conhecimento é uma função desses processos que interagem entre si, é errôneo postular uma separação entre o momento “passivo” do descobrir e os momentos “ativos” de construir, interpretar e justificar. Não há necessidade nem possibilidade de “limpar” o conhecimento humano dos elementos subjetivos e das mediações intersubjetivas, ou seja, dos interesses práticos e dos matizes da linguagem (HABERMAS, 2007, p. 57).

Significa que há um sistema simbólico a interpretar, relações intersubjetivas a construir, um pacto social a ser selado, um sistema político a ser consolidado, valores a serem cultivados e justificados e, além disso, poderes como: estado, mercado, igreja, família e mídias a serem examinados em seus respectivos deveres, suas contradições e nos seus excessos, quase sempre tendenciosos aos vícios da hegemonia. Dada a amplitude das categorias, dos temas e dos problemas que lhes são peculiares, o ofício da docência requer uma profissionalidade de outra ordem, uma formação que vai além do treinamento para a aquisição de competência habilidosa para o exercício profissional ao modo de um operador do ensino.

A topografia do fazer configura-se como a extensão em que algo é realizado dentro de uma estrutura circunscrita em limites previamente determinados pelo itinerário da ação. Assim, por exemplo, se o objetivo é ensinar uma criança a ler, escrever e calcular, aquele que executará a função não mais precisaria conhecer além dos procedimentos para realizar o fazer que a ação determina.

A pretensão da teoria pedagógica e educacional parece se formar a consciência competente para uma ação metódica, intencional e com base epistemológica, de modo que os professores encontrem os meios e as formas de criar, inovar e renovar a experiência docente e tudo aquilo que está contido no seu âmbito: os saberes, os fazeres, as práticas, as concepções, o ensino, a aprendizagem, a gestão dos processos educativos, o funcionamento da escola e dos sistemas de ensino, as políticas setoriais de educação, os projetos pedagógicos e o conhecimento científico-tecnológico do próprio campo educacional.

Nesse sentido, a competência técnica articula-se como compromisso político, com alguma forma de engajamento social, visto que “a competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente” (SAVIANI, 2013, p. 31). Mesmo com toda crítica historicamente consolidada contra o absolutismo da racionalidade técnica no âmbito da educação, ainda assim, se requer uma vigilância contínua para controlar o ímpeto de suas investidas, quase sempre impulsionada pela vitalidade do mundo capitalista/corporativo – muitas vezes, com a anuência de parte considerável de setores do Estado. Porém, no debate entre técnica e política, o campo da educação, quase sempre se vê silenciado como objeto passivo, campo de aplicação, submetido às decisões exteriores. Porém, deve-se considerar que

a competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja, é também, não somente, por seu intermédio que se realiza o compromisso político. Ela é, pois instrumento, ou seja, ela não se justifica por si mesma, mas tem o seu sentido, a sua razão de ser no compromisso político. Portanto, ela não explica o compromisso político, mas explica-se por ele, embora seja uma das formas por meio das quais, se explicita e se realiza o compromisso político (SAVIANI, 2013, p. 31).

Como se vê, os limites entre técnica e educação são mais precisos do que os limites entre política e educação. Esta última é uma fronteira de difícil demarcação. Aliás, técnica e política são dimensões de um mesmo fenômeno, a educação. No entanto, a técnica cumpre um papel claramente funcional, diferentemente da política, que, por sua vez, exerce influência direta na organização da educação, ao lado da ética e da estética, como um dos seus princípios.

O Curso de Pedagogia, assim como qualquer outro curso ofertado em ambiente acadêmico-universitário, precisa assegurar a cientificidade de sua proposta curricular. Somente há cientificidade onde é possível erguer uma epistemologia enquanto teoria do conhecimento racional. Há uma racionalidade pedagógica. Esta, em si mesma, é uma síntese derivada da relação entre teorias educacionais e experiência docente. Todas as teorias, sejam elas tradicionais-conservadoras ou progressistas crítico-emancipatórias, produzem algum efeito epistêmico. Elas são produtoras de pensamento, linguagem, ação e fazer.

Uma teoria precisa dialogar para se reinventar, para criar, inovar e renovar seus valores e as formas de conhecer e interpretar a realidade. Teorizar é uma experiência de pensamento, uma forma paradigmática, legítima e eficaz de manter atuante o exercício da criticidade, da interpretação e da transformação da realidade. Essa transformação pressupõe interpretação. A docência requer providências objetivas e subjetivas, além de mediações nos âmbitos da sensibilidade, do sentido e da racionalidade. É papel de uma teoria pedagógica questionar, duvidar do saber, do conhecimento, da ação e seu fazer, das práticas e de seus métodos.

O fazer docente não se dá desarticulado de seu aspecto teórico e metodológico. Ainda que as dicotomias sejam criadas a todo momento, como atitude de sujeitos ou mesmo como algo decorrente dos limites próprios da compreensão de seus agentes, o fato de muitos sujeitos se agarrarem radicalmente às metodologias, como um modo de fazer as coisas em seu passo a passo, isso resulta numa descaracterização do pensamento pedagógico, na medida em que, parece supor, uma vez apreendido o método, cessa-se a necessidade de teorização.

A ideia de uma centralidade do fazer outra coisa não é senão decidir pela repetição. Essa prática parece desconsiderar que as relações intersubjetivas no interior da materialidade se transformam conforme a historicidade. Um círculo hermenêutico-dialético vai se firmando como interpretação/transformação/síntese em que o vínculo entre objetividade e subjetividade, mais do que antinômicos e contrários, passa a ser polo de coexistência epistemológica.

Como um sistema de conceitos, definições, descrições, uma teoria pressupõe o uso simultâneo dos grandes métodos de conhecimento: reflexão, dedução e indução para que suas investigações possam explicar racionalmente alguma realidade, dando a essa o caráter de um objeto de conhecimento.

A dúvida, no sentido cartesiano, é método, dúvida metódica. Esta é fundamental para o conhecimento científico, se considerarmos que, para se alcançar um conhecimento rigoroso, racional e objetivo conforme pretendido pela ciência, a dúvida é um dos critérios de cientificidade. Assim, a própria teoria, se não se arroga detentora de um saber absoluto, ela mesma coloca em questão as suas proposições, seus métodos e a pertinência de seus objetos. Ao fazer isso, ela admite a sua submissão ao princípio de que a possibilidade de uma racionalização total do saber é *nula*, o confronto com a experiência não obedece a uma ordenação lógico-dedutiva tão certa como, muitas vezes, pode um método sugerir.

As narrativas da docência como experiência mostram que a ciência está implicada de ideologias, valores e alianças e que não são apenas os valores cognitivos que determinam a hegemonia do seu saber. Esse saber não é totalmente independente dos contextos histórico, filosófico, religioso e do senso comum. A individualidade de quem faz a ciência também está na ciência, e é por ela afetada. Isso coloca em questão o já superado princípio de neutralidade, ficando no seu lugar o argumento fenomenológico de que “fazer ciência requer providências objetivas e subjetivas”.

Em síntese, sobre a categoria Formação Docente em Pedagogia, é possível depreender do discurso da professora Laura (2020) os seguintes postulados: 1) formação e experiência docentes mantêm relações de complementaridade; 2) a formação é uma base teórica para o exercício do trabalho docente; 3) a teoria é o curso em si, o que dá caminhos para sanar dúvidas e questões; 4) uma teoria é necessária para justificar um método e atribuir-lhe um sentido racional.

Ainda sobre a categoria formação docente, a professora Carla destacou que:

Há relações sim – entre a formação em Pedagogia e a experiência docente que tenho construído ao longo de minha carreira –, porque no momento que você tem contato com a teoria empregada no curso de graduação é possível fazer transposição para a prática, dando possibilidade de aperfeiçoá-la durante a trajetória profissional (Profa. Carla, 2020).

Nesse excerto destacam-se, como tema, “A teoria e seu emprego no Curso de Pedagogia” e, como pressuposto, a afirmação de que “O contato com a teoria empregada no curso de graduação possibilita, além da transposição daquela teoria para a prática, o seu aperfeiçoamento durante a trajetória profissional”.

O discurso da professora Carla sugere que a experiência docente é algo construído ao longo da carreira. Sua perspectiva destaca esse caráter pessoal, temporal e profissional da ação docente. Esta última requer uma solidariedade verdadeira, humanista e uma autêntica alteridade na observação da realidade social e na identificação dos seus processos de desumanização. Ratifica-se essa convicção na tese de que

não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, [de modo que] a objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação

sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade (FREIRE, 1997, p. 37).

Para precaver-se dessa possível dicotomia entre objetividade e subjetividade e, da parte da experiência docente, da inclinação a um autêntico solipsismo, cujo valor e legitimidade da experiência fosse atestado unicamente sob a perspectiva de um ego próprio e pouco afeito a experiências coletivas, a teoria cumpre um papel essencial. Papel esse que o comodismo praticista, centrado na certeza da repetição, isto é, na ideia de que farei amanhã tudo que faço hoje, não poderia cumprir. Contra esse obstáculo epistemológico, a teoria nos oferece a dialética. Por isso, formar um professor, em qualquer nível, implica considerar que

o devir histórico não é pré-determinado, antes corresponde a uma pluralidade de futuros possíveis que decorrem de uma ação, individual e coletiva, da pessoa humana que, a partir de um leque de oportunidades em aberto, é capaz de construir o seu próprio caminho, construindo modos de emancipação social do trabalho que permitam a atualização de todas as potencialidades do ser humano (CANÁRIO, 2013, p. 34).

A complexidade dos contextos socioculturais tem acentuado, ainda mais, a problemática epistemológica da ciência da educação. Um cenário de rupturas, anomalias e crises vem descortinando realidades e preferências conservadoras latentes, cujo avanço, outrora, fora reprimido, dada a sua incompatibilidade com a promoção da soberania e emancipação da educação brasileira.

Propõe-se, aqui no Brasil, uma qualidade de educação enquadrando os gravíssimos problemas locais nos modelos da política macroeconômica que gerencia o mundo. Desconsidera, portanto, que “não se pode avaliar uma nova realidade escolar tendo como parâmetro uma escola do passado, de outro contexto, de outra realidade social” (LIBÂNEO; FREITAS, 2018, p. 51). Para contrapor as ideologias pressupostas nesse tipo política educacional, exige-se pensamento crítico, pesquisa sobre a prática e reflexão teórica.

Como crítica ao pragmatismo hodierno, que expressa de forma vulgarizada as finalidades da teoria, pela insistente tentativa de propor a excludente disputa entre

vida prática e vida teórica, vale observar as considerações de Gadamer. Numa síntese esclarecedora, ele reclama pelo equilíbrio, argumentando:

a teoria, a atitude teórica, é também um comportamento fundamental do homem; de modo nenhum se limita a um caso de exceção – o caso das ciências e da investigação – que solicite à sociedade os seus direitos de exceção. Teoria inclui, e é, em primeiro lugar, parece-me, distância relativamente a si próprio. Só por uma excessiva acentuação da prática, a ideia de vida [vitalidade] teórica foi desalojada da nossa consciência reflexiva. É ela [a teoria] uma possibilidade humana fundamental, intimamente ligada a outra organização do poder sobre os homens, a que chamamos Estado e política, e ação política orientada para fins racionais. A teoria é um *datum* antropológico tão originário como o comportamento de poder prático e político. Importa sobremaneira equilibrar constantemente estas duas forças. E eu estou convencido de que a sociedade humana existe apenas porque e enquanto subsistir um tal equilíbrio (GADAMER, 2001, p. 66-67).

A teoria é um sistema de referência da cultura humana. Com ela é possível explicar, utilizando da faculdade da razão e dos seus instrumentos, as peculiaridades humanas. Com sua linguagem, a teoria codifica os costumes, as práticas, os sistemas de crenças, a racionalidade, o modo de pensar, agir e produzir a existência, assim como explica os códigos milenares contidos nos mitos, na filosofia, na religião, nas ciências, nas artes e nos fazeres sociais do senso comum. Por isso, caber perguntar, por exemplo, o que quer uma escola que, supostamente, não ensinaria teorizar? Por que o aprimoramento da capacidade de autorreflexão tornou-se algo aparentemente indesejável para certas concepções de educação? A que ou quem interessa uma consciência automatizada, repetível e tarefa impregnada nos processos formativos?

Se consideramos com Kant (2012, p. 352) que “a razão é a faculdade dos princípios” e que teorias são instrumentos da razão, então, o ato de conhecer, de aprender, de ensinar, de formar, etc. demanda princípios sem os quais a pura intuição sensível seria limitada; isto é, demanda processos de teorização sobre objetos formais e sobre a experiência. Por isso mesmo, “a experiência não dispensa a teoria prévia, pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensarem, enquanto instância de confirmação última, a observação dos fatos” (SANTOS, 2008, p. 26).

Tudo isto: experiência/experimentação, teoria, dedução, especulação, observação, conforme mostrou Boaventura, nada mais é do que instrumentos da

razão. Mas que sentido teria a observação dos fatos se essa ficasse apenas nos fatos? Será desejável um mundo enredado na facticidade pura? Não se trata, porém, de defender aqui um racionalismo puro, mas sim de postular o equilíbrio proposto por Gadamer, na perspectiva de uma hermenêutica da facticidade e dos princípios da razão.

A possibilidade de transpor um objeto teórico para a prática é real. Mas revela a perspectiva de que a teoria é um polo e a prática é outro; que objetos produzidos por uma teoria são elementos de transposição. Um objeto nesse dualismo é alguma coisa transportável; em momento oportuno, ele é retirado do campo teórico e passa ao campo da prática. Nessa visão, um objeto teórico é um elemento de transição.

Nesse pressuposto, a ideia dicotômica não parece ser apenas uma organização conceitual. Pelo contrário, é uma convicção teórico-metodológica. Pressupõe que dominar uma teoria significa conquistar a competência habilidosa de apreender seus objetos e realizar a transposição. Um objeto cognoscível seria, assim, algo passivamente alocado no itinerário entre teoria e prática. Supõe-se, portanto, que nada há no meio-termo. O itinerário é linear e não há no percurso coisa alguma que se oponha ou ofereça concessões, o trânsito é lógico-puro, ordenado, e, portanto, nenhuma historicidade parece fazer sentido. O essencial parece ser o ato de apreender um objeto de conhecimento no campo teórico e transmiti-lo para a prática. A visão aplicacionista se destaca como concepção. A estrutura da relação teoria e prática configurar-se-ia na transposição do objeto dentro do esquematismo: teoria-objeto-prática.

A prática oferece uma possibilidade de aperfeiçoamento da teoria. Toda teoria pode ser aprimorada se considerarmos a inconclusão de suas proposições e de seus efeitos dentro de um contexto. A ideia de que prática é um lugar onde a teoria encontra as possibilidades de seu aprimoramento não parece tão verdadeira, posto que a prática pode ser também o lugar da distorção ou confrontação do idealismo teórico.

Ora, se a prática é esse lugar aperfeiçoamento da teoria, então, essa prática ideal é outra forma de idealismo construído sob a perspectiva do fazer. Resulta, portanto, numa oposição entre idealismo teórico-puro, de um lado, e idealismo prático-funcional, de outro. Essa inversão pouco acrescenta numa visão dialética da docência como experiência, pois, claramente, sustenta uma superioridade da prática. Se pensarmos essa oposição no campo intersubjetivo, abrir-se-ia uma disputa entre

sujeito teórico e sujeito prático por uma posição de primazia do campo pedagógico. Outra dicotomia, ainda mais problemática.

Porém, se o que se busca visa produzir ciência, não se fará a contento sem a consciência de que, também no campo pedagógico, “o que garante a cientificidade é o reforço ou o peso da teoria como análise do real, [frisando que] não há análise sem teoria, do mesmo modo que não há síntese sem metodologia” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 116). Assim, se do ponto de vista dialético cumpre considerar o caráter sócio-histórico da realidade social; então, segue-se que “o homem é um ser social e histórico, determinado por seus contextos, criador da realidade social e transformador de suas circunstâncias” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 118).

Nesse sentido, alguns postulados podem ser depreendidos dos enunciados da professora Carla (2020): a teoria é um objeto passível de transposição para a prática; todo curso precisa ofertar possibilidades teóricas à filiação de seus egressos; a prática docente, desde que seu agente tenha participado de sólida formação teórico-epistemológica, tende a se expressar no contexto de produção da prática.

### 3.7.2 Categoria 2 – A experiência docente

Quadro 2 – Categoria de análise

<b>Experiência docente</b>	
<b>Temas</b>	<b>Pressupostos</b>
A experiência docente como conjunto e como totalidade	A experiência docente é uma totalidade que começa a ser constituída na busca de uma forma de pensar e fazer educação
Ausências da formação e da experiência docentes	A união entre formação acadêmica e experiência docente é um caminho para superar ausências por meio da pesquisa
A constituição da docência	A docência em si constitui um campo de investigação
Do caráter preventivo da teoria	A teoria pode contribuir para superar as formas aleatórias de enfrentar uma questão
O professor como construtor de saberes	Em sua própria experiência de trabalho, o professor é o construtor dos saberes
Diversidade e autoria docente	A diversidade e a autoria são elementos constitutivos da experiência docente
Da objetividade do trabalho pedagógico	A objetividade do trabalho pedagógico consiste na articulação entre teoria, metodologia e prática
A teoria no interior da experiência docente	As teorias pedagógicas, sem o aporte da atividade docente, se tornam pouco compreensíveis
Os estágios da carreira como experiência docente	A experiência docente consiste na transição e na autocompreensão de um estágio para outro da carreira

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A categoria experiência docente derivou das seguintes perguntas: como você interpreta as relações entre a formação adquirida no Curso de Pedagogia e a experiência docente que você construiu/vem construindo em sua carreira como professora? Diante das constantes reformulações dos currículos dos Cursos de Pedagogia, no seu entendimento, que posição/lugar a experiência docente pode ocupar nos projetos pedagógicos curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia? Na sua avaliação, a experiência docente pode contribuir de forma positiva para o aprimoramento da articulação entre teoria, metodologia e prática no exercício de atividades em que são previstos conhecimentos pedagógicos? Como você definiria a experiência docente?

A experiência docente é um conjunto, é um todo, eu não penso a experiência docente somente a partir de quem tem 20 anos de serviço, eu penso a experiência docente a partir daquele momento em que você começa a se constituir como professor, em uma sala de aula de uma escola, e você começa a pensar sobre, buscando responder os seus objetivos de ensino naquela instituição, você já vai constituindo uma forma de pensar e fazer educação (Profa. Laura, 2020).

A partir desse excerto, destacaram-se o tema “Experiência docente como conjunto e como totalidade” e o pressuposto de que “A experiência docente é uma totalidade que começa a ser constituída no momento em que o sujeito adentra a uma sala de aula como docente, e passa a refletir sobre os seus objetivos de ensino naquela instituição na busca de uma forma de pensar e fazer educação”.

Pode-se afirmar que as formas de pensar e fazer educação precisam ser buscadas, identificadas, justificadas e elaboradas em contexto. Nesse sentido, não cabem determinismos como regra. Porém, admitem-se pressupostos a serem experienciados em busca da confiabilidade de suas proposições. Aqui, o determinismo é falível *a priori*, porque sustentaria, para a educação, o princípio de que a consciência e a percepção sobre si mesmo – e sobre a realidade sócio-histórica – seriam inalteráveis; hipótese que, no âmbito das relações socioculturais, desde outrora, fora epistemologicamente rechaçada.

Na realidade escolar há problemas de toda natureza: pedagógico, político, cultural, econômico, social, psicológico, etc. Porém, o pedagógico é o seu específico, de modo que a ênfase exacerbada em quaisquer outros problemas em detrimento do pedagógico caracteriza-se, no âmbito da escola, como uma atitude injustificada. No

contexto da realidade escolar, outras problemáticas que lhes são exterioridades podem contribuir com o pedagógico, sabendo, portanto, que o cerne da ciência da educação consiste em assegurar que a prática educativa possa se desenvolver a contento. Por isso,

admitindo-se que a ação pedagógica não se reduza nem aos seus componentes técnico-práticos, nem aos psicológicos e nem aos sociopolíticos, sendo, em vez disso, uma totalidade abrangente que integra todos esses componentes e outros, assume-se que o trabalho docente é um momento-síntese, uma totalidade à qual afluem determinantes econômicos, sociais, biológicos, psicológicos que são, ao mesmo tempo, condições (restritoras ou reforçadoras) para o complemento do ato educativo (LIBÂNEO, 2014, p. 148).

A pedagogia crítico-social dos conteúdos se posiciona contra todas as formas de reducionismo, determinismo e tecnicismo em face da ação pedagógica. Seu compromisso com uma totalidade integradora é um claro indicador de sua preferência por uma concepção dialética de educação, de ciência pedagógica e de sociedade. Posiciona-se criticamente contra os processos de modernização conservadora encampados, principalmente, pela aplicação da racionalidade neoliberal na educação.

Tal modernização foi definida por Apple (2005, p. 29) como “a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco [...]”, enfatizando, portanto, um forte controle sobre os currículos, os valores e a submissão da escola a rigorosos processos de responsabilização. Ou seja, enfraquecer os poderes estatais pela precarização de suas instituições constitui uma das estratégias da racionalidade neoliberal aplicada ao âmbito das relações entre os setores público-estatal e o sistema capitalista. Este último, como tal, elegeu a ciência e a técnica como as forças primeiras do seu modo de produção.

Nesse sentido, trabalhar com o conhecimento científico tem se tornado, cada vez mais, daquela perspectiva acrítica, uma forma de servir o sistema produtivo do modo de produção capitalista. Isto é, uma ciência reduzida a fundamentar a técnica de produção de objetos de consumo. Esse acontecimento afeta diretamente o trabalho docente, visto que a escola tem como uma de suas tarefas o ensino do conhecimento científico historicamente acumulado.

Concebida assim, como primeira força produtiva,<sup>24</sup> a ciência tende a ser distanciada do bem comum. Servirá a quem pode pagar por ela. Ainda que “nas ciências há rupturas em modelos epistemológicos, induzidos pelas ideias de indeterminação, instabilidade, descontinuidade” (GATTI, 2017, p. 724), as formas de pensar e fazer educação tendem a continuar, enquanto permanece esse estado de coisas hegemonicamente situado, enfrentando obstáculos postos pelas formas renovadas de determinismos sob o *slogan* de reformas educacionais. A escola, enquanto instituição social, pública, tem um papel fundamental no enfrentamento crítico dessas formas de determinismos, pois

a educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem deve servir e quem deve tomar essas decisões. E, apesar disso, é por si mesma uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica à política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos (APPLE, 2003, p. 42).

A função social da escola é garantir o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas camadas desfavorecidas. Se as formas de pensar e fazer educação implicam uma reflexão sobre totalidades, então, as questões do cotidiano observável não poderiam ser negligenciadas sob a alegação de ideologia. A questão ideológica, muitas vezes, foi convertida num conteúdo para criminalizar a escola. No Brasil, tem-se como um dos exemplos de tal atitude a frase publicitária que parte da população fora impelida a proferir com admirável talento imitativo, a saber, o lema escola sem partido. Contra isso, Apple (2006, p. 69) já antecipava sua crítica com a proposta de “pensar sobre o conhecimento escolar como algo gerado a partir de conflitos ideológicos e econômicos, fora e dentro da educação, [supondo] que esses conflitos estabelecem limites às respostas culturais e não as determinam mecanicamente”.

Mas, ainda assim, há certamente “um limiar crítico entre comunicações que permanecem atreladas ao contexto da ação e discursos que transcendem as coerções

---

<sup>24</sup> Ciência como força produtiva é uma tese apresentada por Max Horkheimer na obra *Teoria crítica I*, amplamente abordada pela Escola de Frankfurt (século XX), quando de suas análises da teoria marxista da sociedade, na qual, segundo ele, “a ciência está incluída entre as forças humanas produtivas, possibilitando o sistema industrial moderno, e, na medida em que se apresenta como um meio de gerar valores sociais, formulada em métodos de produção, também representa um meio de produção” (HORKHEIMER, 2015, p. 7).

da ação” (HABERMAS, 2013, p. 52). Contra a ação coercitiva dos poderes totalitários, o discurso pode ser uma estratégia confiável, o último refúgio de que o trabalho docente pode valer-se para preservar a sua vitalidade enquanto uma das atividades com potencial crítico e legitimidade geradora de um saber fundamentado.

A experiência docente é uma totalidade. Dentro dela coexiste em divergência e convergência uma pluralidade de conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos. Tal coexistência epistemológica é necessária para que a sua unidade se mantenha. O diverso, o plural, o contingente, o essencial, a realidade, a negação, a limitação, a causalidade, a relação, a necessidade, a comunidade, a possibilidade e a existência são categorias/conceitos que permeiam a totalidade da docência como experiência. Portanto, salvo do risco do mero ecletismo assistemático, acrítico e vulgarizado por modismos, assim como das forçadas tentativas de conciliação epistêmica de posições antagônicas,

o pluralismo teórico mostra-se rompendo com as pretensões de uma cultura e uma ciência universal e hegemônica. Há abandonos de determinismos de diferentes inspirações e há o surgimento de novas visões sobre os movimentos da natureza e sua constituição e mudança. Novas perspectivas do humano-social enfocam as diferenciações, construindo-se conhecimentos e saberes que destacam as heterogeneidades (GATTI, 2017, p. 724).

Embora a docência racionalizada em conceitos, definições e prescrições *a priori* possui uma função teórica predeterminada, podendo ser dicotomizada em proveito de sua cientificidade e de sua legislação, ainda assim, não se pode ignorar que toda experiência é inteira no modo como ela se manifesta. Sua integralidade não consiste na consciência de que todas as partes que constituem o seu todo estão articuladas formando uma comunidade de conexão e reciprocidade entre seus sujeitos, contextos e objetos.

A experiência docente pode ser pensada a partir daquele momento em que você começa a se constituir como professor. A docência, se descolada da sala de aula e da escola, não constitui uma experiência. A possibilidade de se pensar a experiência docente depende, entre outras coisas, da investigação do lugar onde ela se desenvolve. O momento em que um sujeito começa a se constituir professor coincide com aquele outro momento em que a relação docente/discente inicia numa instituição escolar. A referência aqui é aos espaços formais de educação. Vê-se pela

centralidade da escola. O conhecimento da escola, de sua estrutura, funcionamento, função social, política, ideológica e educativa é essencial para a constituição do ser professor.

Existe um grave problema de autonomia da escola e autoria docente. Uma parte, pela conjuntura política e pelos cenários econômicos do mundo capitalista; e outra, pelas concepções de educação, escolarização e formação assumidas por poderes como o Estado, a família, a Igreja e a mídia. A escola vem perdendo muito espaço de poder na harmonização desses conflitos, que, cada vez mais, têm sido deslocados para o âmbito da política ministerial de governos. Os poderes micropedagógicos situados nas relações de ensino foram subsumidos na legislação, de tal modo que sobrou pouco ou quase nada para atitudes consuetudinárias ou mesmo normativas, cuja decisão era reservada ao âmbito da escola e a seu sistema normativo.

No discurso da professora Laura, há um indicativo de que tanto na formação quanto na experiência docentes, há carências que extrapolam o âmbito da prática pedagógica. São contingências que têm origem na cultura geral, no pragmatismo político e na política educacional. Ela argumenta:

Existem ausências da formação e também da experiência docente, mas quando une as duas partes, as duas questões, eu penso que, com estudo, com pesquisa, com investigação a gente consegue trilhar esse caminho. Existe algumas coisas, por exemplo, que a experiência me fez buscar. Questões como: pensar sobre os bebês, enquanto professora de creche, a minha formação, a experiência no curso não me possibilitou pensar essas questões (Profa. Laura, 2020).

Esse excerto permite identificar, como tema, “Ausências da formação e da experiência docentes” e, como pressuposto, o argumento de que “A união entre formação acadêmica e experiência docente é um caminho promissor para superar ausências de ambas as partes, desde que se considere que tal união somente é possível por meio da pesquisa”.

A docência, desse ponto de vista das ausências, parece ser o lugar comum entre a formação acadêmica e a experiência construída no âmbito da escola. A ausência caracteriza-se pelo afastamento mútuo entre o saber acadêmico e o saber escolar. O pressuposto já indica a relação dicotomizada. Apesar de constatar o afastamento entre formação e experiência docente, tema corriqueiro no debate

pedagógico, ainda permanece um problema, a saber, o ponto em que essas duas categorias se encontram para que as ausências se tornem presença e superação.

Da perspectiva formal, o ponto de encontro entre formação acadêmica e experiência docente, na Educação Básica, situa-se nas Diretrizes Curriculares para a formação inicial destinada ao exercício da docência, nos projetos pedagógicos curriculares das escolas, nos projetos pedagógicos curriculares dos Cursos de Pedagogia, na formação continuada de professores e no cotidiano das escolas. Apesar de todo esse expediente, as ausências também se caracterizam por uma certa fluidez e afrouxamento em relação a essas estruturas.

A professora Carla considera que a docência tem problemática própria, da qual o professor tem a obrigação profissional de se ocupar. Ela explica que:

A docência em si constitui um campo de investigação, porque lá circula uma série de problemas e o docente precisa dá conta de tais problemáticas. E isso deve ser feito por meio da experimentação, da reflexão sobre a prática, de perceber o que não deu certo e refazer quantas vezes forem necessários (Profa. Carla, 2020).

O excerto acima permite identificar, como tema, “A constituição da docência” e, como pressuposto, a afirmação de que “A docência em si constitui um campo de investigação”.

Independente das circunstâncias que lhes afeta, a docência é essencialmente um campo de investigação. Sua condição de campo precisa ser preservada, pois é desse que originam, principalmente, a possibilidade não apenas do conhecimento pedagógico, mas também da formação docente. Os dados, os temas, os problemas, os objetos e as categorias *a priori* e *a posteriori* com que trabalha a ciência pedagógica carecem desse campo para realizar suas pesquisas.

O processo de significação da docência tornou-se fluido, incerto e indeterminado, de modo que qualquer definição que queira enquadrá-lo numa simples ação educativa, num processo pedagógico ou numa atividade de transposição didática de conteúdos programáticos incorrerá num generalizado contrassenso. Todos esses aspectos são inegáveis modalidades da docência, porém insuficientes para determinar a complexidade de sua construção conceitual. Por isso, tratá-la como um campo significa reconhecer toda a sua extensão como uma experiência que contém em si facticidade, fenômenos, sentidos, linguagem, empiria e uma

racionalidade que lhe é própria, e que evolui conforme a existência humana, as visões de mundo, os valores cognitivos e as práticas sociais.

Na docência circula uma série de problemas que o docente precisa dar conta por meio da experimentação, da reflexão e da prática. É exigido um engajamento social, epistemológico e ético que transcende o ensino e funciona como anteparo intelectual da formação, uma distinção de ofício, que faz desse sujeito um profissional que promove aprendizagens, e, além disso, articula problemáticas centrais da sociedade com o trabalho docente. Espera-se que o professor possa dar conta dos problemas da docência, porém não se pode reduzir a categoria docência à relação professor/aluno.

A docência é um constante experimentar, refletir e praticar. Esse método científico-filosófico somente encontra possibilidade de concretização numa experiência que reúna as condições formais, materiais, eficientes e finalísticas de sua realização. Tais condições podem ser exemplificadas, como: formação teórico-conceitual adequada, ambientes com suporte estrutural e infraestrutura apropriada, coerência metodológica e compromisso com uma atuação eticamente orientada para finalidade consensualmente definida pela coletividade, sempre em vista do bem comum.

Lidar com a docência implica perceber a necessidade de um refazer constante. É sentir que a consciência não é uma questão apenas individual, coletiva ou de classe, mas sim uma questão planetária. Um sujeito educado em qualquer instituição social, seja na família, na escola, na igreja, nos movimentos sociais ou na sociedade em geral, é um ser que se lança ou é lançado no mundo como sujeito, indivíduo, pessoa e cidadão com a educação que lhe foi dada/partilhada, ou com a falta dela.

A docência é uma necessidade humana, ela transcende a ideia de um conceito *apriorístico*, embora este seja cientificamente necessário. Ela não é somente a rigidez de uma estrutura nem, por outro lado, a fluidez de alguma coisa que se desenvolve radicalmente à revelia da tradição e do progresso. Ela é alguma coisa indeterminada, orientada a se relacionar com a diferença, com a semelhança e com a unidade. A docência não harmoniza totalmente com dogmatismos nem com relativismo e, menos ainda, com autoritarismos. Por isso a sua peculiar inconclusão lhe impulsiona a um constante refazer.

Nesse sentido, mais do que uma ação educativa ou processo pedagógico limitado a um conjunto de regras, como um sistema abstrato, ela é também uma

linguagem, um sistema de significação, marcado por invenções culturais, sociais e históricas. Por isso, a docência é uma experiência originária, instável, indeterminada, porém sempre preserva a sua estrutura: o sujeito, o contexto, os objetos, a teoria, o método, o ensino, a aprendizagem e a educação. A constância dos processos de significação de sua estrutura é uma questão epistêmica que envolve contribuições de diferentes áreas de conhecimento.

A experiência docente implica processo de autoconstituição; observância relativa do tempo de serviço, porém não exclusivamente; assunção de uma sala de aula; vínculo com a instituição escolar; observância da escola como instituição socioeducativa, não simploriamente como uma organização empresarial; considerar a educação e o ensino como objetos de investigação e pesquisa; constituição de uma forma de pensar e fazer educação; pressupõe o exercício de uma reflexividade sobre a educação, a instituição escolar e os próprios objetivos de ensino. Nesse sentido, veja o que enuncia o discurso da professora Laura (2020):

Se o professor não tem aproximação com a teoria, ele vai tentando formas aleatória de resolver uma questão. [...] a experiência docente como essa articulação entre teoria, metodologia e prática transformaria o tempo que você fica ali se perdendo com intuição, perceber como que a criança aprende, como você vai avaliar, como você vai observar. A teoria, os anos de estudos, os conhecimentos historicamente acumulados estão aí para dizer: olha, isso aqui já foi feito, talvez isso aqui não funciona, se não tiver essa objetividade, alguma coisa se perde (Profa. Laura, 2020).

Destacam-se, do excerto acima, o tema “Do caráter preventivo da teoria” e o pressuposto de que “A teoria pode contribuir para superar as formas aleatórias de enfrentar uma questão, sendo que a articulação entre teoria, metodologia e prática pode transformar o tempo desperdiçado com experiências apenas intuitivas, supondo que a teoria, assim como os conhecimentos historicamente acumulados, estão aí para, objetivamente, dizer o que foi feito e o que funciona”.

Na perspectiva da hermenêutica filosófica, especialmente em Gadamer, a formação teórica tem um papel condutor no enfrentamento crítico de motivações egoístas e do imediatismo que, muitas vezes, acometem as aspirações humanas no campo do conhecimento. Assim,

comportar-se teoricamente já é, como tal, um alheamento, ou seja, uma exigência de se ocupar com um não imediato, com algo de

natureza estranha, com algo da reminiscência, que pertence à memória e ao pensamento. A formação teórica conduz, assim, além do que o homem sabe e vivencia de imediato. Consiste em aprender que também o diferente tem sua validade e encontrar pontos de vista universais, a fim de apreender a coisa, isto é, o que há de objetivo na sua liberdade, isento de interesses egoísticos. É justamente por isso que toda aquisição de formação conduz ao desenvolvimento de interesses teóricos (GADAMER, 2015, p. 49).

O campo da educação está implicado por interesses teóricos. No entanto, o praticista dogmático tende a rejeitar a formação teórica. Frutificar algum grau de reflexividade nesse contexto requer superar obstáculos, pois o conhecimento, quase sempre, sofre violentos impulsos de sistemas de crenças que mensuram o mundo com o tempo do mercado e do poder político, em busca de resultados comercializáveis. Esse fenômeno tem se apresentado com regularidade no campo pedagógico. A práxis, para o praticista dogmático,<sup>25</sup> parece ser uma ilusão.

Nesse sentido, Alves (2012, p. 71) tem uma hipótese sobre o praticismo. Ela sugere que “o praticismo é uma forma de hipervalorização das práticas que desconsideraria os fatores intervenientes na sua constituição e as possibilidades de seu aperfeiçoamento por meio da ampliação e capacitação do diálogo com as teorias”. Ou seja, é como se prática, uma vez dominada a técnica própria de organização do seu fazer, nada mais poderia interferir no curso de sua progressão, de modo que nenhum aprimoramento fosse possível em face da convicção de seus agentes que, supostamente, teriam alcançado o procedimento executório cabal da ação que lhe compete. Isto é, nesse sentido, o fim da prática seria o de alcançar uma posição de *dogma*.

Para Gadamer (2015, p. 68), “nenhuma demonstração conceitual pode guiar a aplicação de regras”. O pensamento teórico-conceitual não é uma norma jurídica. Ele não tem o poder de projetar determinações. Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, por exemplo, tem esse poder; ao menos para promulgar editos normativos e diretrizes de cursos de formação de professores. Venha de onde vier, para o praticista, o que interessa é a aplicação da regra ou do protocolo emanados da autoridade competente.

---

<sup>25</sup> Creio que essa figura não possa existir, trata-se apenas de um recurso, uma alusão puramente metafórica, porém não metafísica, mas baseada na realidade concreta, para nos referirmos à dicotomia teoria e prática pela exclusão da teoria. Isto é, uma forma de desarticulação da estrutura práxis transformadora, que, como tal, requer pensamento teórico. Adverte-se, também, que o praticista não é o prático.

O fato é que toda essa tentativa de legar ao pensamento teórico da educação uma posição periférica parece ser uma forma de escamotear, ou mesmo de excluir, as questões práticas realmente importantes à percepção da esfera pública. E, naquilo que interessa ao poder, a ciência é evocada com o “papel de uma primeira força produtiva desfrutando do primado funcional para o desenvolvimento da sociedade em seu todo” (HABERMAS, 2013, p. 3).

As questões da docência, assim como qualquer outra de interesse científico, podem sim beneficiarem-se do exame teórico de seus temas, problemas e objetos de conhecimento. Além de superar o peculiar espontaneísmo, a teoria oferece possibilidades formais de agir sob a orientação de princípios e métodos apropriados à natureza da investigação, minimizando, assim, decisões fortuitas acerca das situações e de seus contextos gnosiológicos. A ciência pedagógica exige um conjunto sistematizado de pressupostos, métodos e fundamentação que possa servir de base à sua racionalidade. Nesse sentido,

a teoria, em sentido amplo, é o esforço de realizar essa leitura e explicitar o sentido imanente à prática. É o meio possível para a leitura da realidade, para que ela possua algum sentido. Assim, as práticas concretas são a base do fenômeno educativo e lhe dão realidade; mas a teoria dá configuração ao objeto como tal, enquanto educação. A prática humana, em que pese a opacidade de sua gênese, só pode ser esclarecida e significada pela lucidez da consciência e pela expressão teórica da subjetividade. Não há outro caminho (SEVERINO, 2012, p. 9).

A articulação entre teoria, metodologia e prática transforma o tempo que se perde com atitudes intuitivas. Ocupar-se todo o tempo, intuindo formas de pensar sobre algo, de definir caminhos para realizá-lo e ainda de ensaiar a melhor maneira de fazê-lo na emergência da prática, é uma problemática insolúvel para aquela ação que permanece dogmaticamente na atitude intuitiva diante do real. A superação da atitude intuitiva é um dos postulados do conhecimento racional. Embora a intuição tenha uma função como um dispositivo inconsciente e espontâneo, que pode desencadear processos de investigação racional, uma premissa baseada em atitude intuitiva não seria confiável no campo científico. Daí que a teorização pode oferecer pressupostos como pontos de partida intencionais e metódicos, possibilitando atitudes intuitivas rigorosamente orientadas.

O conhecimento historicamente acumulado contribui com a funcionalidade, clareza e objetividade do fazer. Uma prática rigorosa requer como pressuposto um conhecimento que seja comprovadamente funcional, evidente e realizável. Não se pode considerar como prático um saber cuja efetividade de seu resultado seja duvidosa, incerta. O sujeito prático parte para a ação com a certeza de que alcançará o efeito desejado, planejado.

Num processo de alfabetização de uma criança, por exemplo, o conhecimento teórico-metodológico acumulado nesse campo propicia ao alfabetizador algumas possibilidades concretas de justificar o fenômeno de aquisição da língua, os problemas cognitivos na escrita da linguagem e os obstáculos que cada criança enfrenta na leitura, produção e interpretação da escrita. O conhecimento científico historicamente acumulado sobre essa matéria torna econômica a ação pedagógica e evita que as atitudes de ensaio e erro se torne o caminho mais usual. Isso porque a experiência docente não se constitui como um fazer/prática desarticulado da teorização.

A constituição da experiência docente vincula-se essencialmente ao ato de pensar a sua estrutura: o ensino, a escola, os objetivos. Observa-se que esse caráter formal confere à docência uma cientificidade que lhe é própria, específica. Pensar sobre o ensino, a instituição escolar e seus objetivos exige uma transcendência que não se limita ao âmbito das práticas pedagógicas. Dessa forma, “a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (GHEDIN, 2012, p. 153). Trata-se, portanto, de uma decisão que exige um processo de autorreflexão em que o sujeito-docente se vê impelido a examinar sua própria trajetória.

Pensando a partir da perspectiva do saber-fazer, a professora Carla reafirma a indispensabilidade da experiência docente. Segundo ela:

O professor é o construtor dos saberes em sua própria experiência de trabalho. Nos cursos de formação de professores é indispensável considerar a experiência docente [...], sendo que o saber-fazer é o gargalo e por mais que exista esses cursos de iniciação científica nas áreas de formação ainda são insuficientes para que esse egresso chegue na sua prática apto a desenvolver suas funções na docência (Profa. Carla, 2020).

Desse excerto acima retirou-se como tema “O professor como construtor” e como pressuposto a afirmação de que “Em sua própria experiência de trabalho, o professor é o construtor dos saberes. O trabalho docente exige resultados que são produzidos pelo sujeito coletivo. Nenhum professor tem a propriedade de sua experiência de trabalho como se fosse um direito autoral.”

Pode-se afirmar que a experiência de trabalho do professor é pública, pois é construída para servir a outrem, à aprendizagem, à cognição e à emancipação humana. O professor é mesmo considerado esta figura genérica que constrói saberes, mas é também um sujeito particular que desconstrói, transmite e reproduz. Essa espécie de *construcionismo professoral* poderá também revelar apenas os interesses de quem produz os saberes baseando-se na frequência de suas ações previamente programadas. Tais ações, muitas vezes conduzidas sob a apreciação unilateral de seu construtor, vai oportunamente tomando um caráter personalista.

O saber-fazer é o gargalo da formação. Gargalo da formação é uma expressão análoga à expressão gargalo da produção. A semelhança dessa analogia consiste no diagnóstico de limitação de um sistema na sua capacidade final de produção. No sistema industrial corresponde ao produto a ser ofertado ao consumidor; no campo da educação, corresponde ao sistema curricular de formação docente. O primeiro preocupa-se em colocar algum objeto-produto no mercado; o segundo, um sujeito profissional.

Esse pressuposto induz à compreensão de que a formação docente deve ser focada na aquisição de habilidades para aplicação no contexto do ensino, isto é, um treinamento para o exercício da prática educativa. O pressuposto imediatamente contrário a essa modalidade de tecnicismo é o de que saber pensar é determinante para saber criar e saber fazer. Portanto, se o fazer como uma extensão da ação constitui um gargalo, então, a formação inicial para o exercício da docência tem sido deficitária também em termos teórico e epistemológico.

Torna-se relevante destacar a relação entre diversidade, autoria e identidade no âmbito da docência. A professora Laura expõe essa questão afirmando que cada professor é um sujeito diverso, diversificado e autoral. Além da obviedade absoluta de que o professor é uma pessoa, situa-se outra: a de que cada professor é um sujeito gnosiológico em ação, ressaltando-se, portanto, o protagonismo do sujeito psicológico e do sujeito epistêmico no professor. Para ela:

A diversidade e a autoria de cada professor são elementos constitutivos da experiência docente. São diferentes sujeitos, são diferentes etapas que você vai pensar sobre. Cada professor é de um jeito, tem coisas que eu acho que é específico do professor. Eu não penso que o professor é um mero aplicador, por isso tem a questão da autoria. Você pode ter o mesmo plano, a mesma metodologia, um passo a passo, mas, ainda assim, tem uma autoria. Eu penso na autoria docente quando chegam esses pacotes prontos, esses módulos, ele tende a tirar a autoria/autonomia do professor de pensar, de problematizar, ele passa a ser um mero aplicador de coisas (Profa. Laura, 2020).

O excerto permitiu extrair como tema “Diversidade e autoria docente” e como pressuposto a afirmação de que “A diversidade e a autoria são elementos constitutivos da experiência docente”. Essa relação pressupõe criação. A autoria depende de um ato criador. É justamente o ato de criar ser causa ou dá origem a alguma coisa que garante a autoria, a condição de autor. Na docência o professor pode assumir a figura histórica de autor, narrador ou espectador. Mas somente a criação pode fazê-lo livre para construir uma experiência libertária, inovadora e crítica no âmbito da docência.

O trabalho pedagógico tem a sua objetividade. O discurso da professora Laura enuncia:

A objetividade do trabalho pedagógico consiste na articulação entre teoria, metodologia e prática. Se você não tem essa clareza, alguma coisa se perde. Se o professor tem clareza sobre uma perspectiva de trabalho, aquilo que vai desenvolver tende a seguir tal perspectiva. A metodologia precisa estar articulada com algum princípio (Profa. Laura, 2020).

O excerto permitiu identificar como tema “Da objetividade do trabalho pedagógico” e como pressuposto o argumento de que “A objetividade do trabalho pedagógico consiste na articulação entre teoria, metodologia e prática, requerendo, ao mesmo tempo, um perspectivismo articulado com algum princípio que assegure clareza e orientação.” Esse pressuposto sustenta que o trabalho pedagógico pode ser objetivado. Uma objetividade cujo ponto central é articulação. Significa união, relação, conexão teoria-metodologia-prática. O sentido dessa objetividade implica consciência intencional, rigorosidade metódica, percepção da realidade, definição de pressupostos e clareza das finalidades da educação.

A professora Queila coloca em questão o conceito de teoria partindo da experiência docente. Ela adverte:

Devo perguntar o que é uma teoria dentro do campo da experiência docente, o que ela é aqui, isto é, o que é uma teoria da gestão, da educação, do ensino, da avaliação etc., aqui, no chão da experiência. Quando eu tenho aqui a experiência e o suporte de outras pessoas, aqui eu consigo ver as teorias, não as vejo sozinha. Por mais que, muitas vezes, a gente faça leituras e leituras, não conseguimos compreender bem, se não parto da experiência docente. Com a experiência docente eu consigo pesquisar essas outras coisas. A docência não é, de forma nenhuma, uma coisa simples, tornou-se coisa complexa, uma experiência. Uma coisa que abarca muitas outras (Profa. Queila, 2020).

Como se vê, o excerto permitiu destacar como tema “A teoria no interior da experiência docente” e como pressuposto a advertência de que “Deve-se perguntar o que é uma teoria no campo da experiência, observando o que ele é na atualidade de sua aplicação, posto que as teorias pedagógicas sozinhas, sem o aporte da atividade docente, se tornam pouco compreensíveis.”

O pressuposto coloca a experiência como o espaço, o território, o lugar onde uma teoria encontra a possibilidade de realizar concretamente o seu conhecimento. O chão da experiência nada mais é do que uma expressão para designar a experiência em seu sentido epistemológico (origem do conhecimento empírico), no seu sentido técnico-positivo (experimentação controlada de hipóteses e testes buscando comprovação) e no seu sentido fenomenológico (vivência e consciência perceptiva de sujeitos de objetos). Por fim, implica considerar a relação dialética entre teoria e experiência, não simplesmente a dicotomia padrão entre teoria e prática que circula o imaginário pedagógico.

A teoria do conhecimento pedagógico, historicamente, enquadrou toda a sua perspectiva nessa dualidade, minimizando as conexões necessárias que se apresentam como sínteses da relação dicotômica teoria/prática. Essa dicotomia, apesar de ter uma topografia própria, construída nas interfaces de suas oposições, contrariedades e rupturas, não abarca a totalidade da experiência docente, ela é apenas uma particularidade dentro do debate sobre o estatuto epistemológico da pedagogia, originária, principalmente, de modelos lineares.

Numa perspectiva mais hermenêutico-dialética, por exemplo, é preciso interpretar aquelas categorias, temas, problemas, sujeitos, contextos e objetos surgidos no interior do dualismo teoria e prática, de modo que este pudesse ser pensado não apenas como uma divisão *a priori* de conceitos, isto é, de um lado a

razão teórica e, de outro, a razão prática, mas também como um fenômeno complexo, considerando que na interface dessa separação é possível erguer teorias pedagógicas, desde que nem a teoria nem a prática sejam vistas como totalidades independentes.

A docência tornou-se uma coisa complexa, uma experiência. Esse pressuposto mostra a historicidade da docência, ela vem se tornando o que é a cada momento de sua evolução enquanto experiência ontologicamente enraizada. Importam para ela não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas também as intencionalidades inerentes a tais processos, suas ideologias, seus sujeitos, contextos e objetos cognoscíveis.

Somente reconhecendo o caráter complexo de sua condição pedagógica é que uma docência se torna experiência. Tornar-se experiência não significa excluir processos lineares que também lhes são próprios, peculiares, pois a experiência docente possui ainda a sua dimensão instrumental. Porém, não se trata de um instrumentalismo como concepção de docência, ao modo da racionalidade técnica e dos seus preceitos favoráveis à reproduzibilidade e ao praticismo tarefairo, cujo mérito é dado ao talento imitativo do docente. Em outros termos, significa que,

por mais criativo que o professor seja, tendo ou não consciência da intencionalidade, suas ações serão sempre regidas por uma lógica, por um movimento de organização das ações com uma determinada finalidade, portanto, obedecerão a uma racionalidade, mesmo que não seja àquela meramente burocrática e meramente técnica que tanto se deseja superar (SERRÃO, 2012, p. 183).

Nesse sentido, entende-se a racionalidade pedagógica como alguma coisa comprometida com um projeto de formação humana, de sociedade e de transformação social através da educação. Desse pressuposto é possível derivar a instrumentalidade necessária e didaticamente orientada. Isto é, considerando que

a didática é, pois, uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Não se trata, portanto, de cultivar a pretensão de excluir processos lógicos na docência. Mas sim, de fundamentá-los pedagógica e didaticamente em consonância

com finalidades educativas criticamente justificadas. Passar pela razão crítica implica considerar processos histórico-epistemológicos de contextos. Isto é, considerar demandas que permitam identificar a serviço de que ou de quem se coloca a formação docente. Significa que, assim como qualquer outra atividade derivada do saber fundamentado, a ação docente conta também com os instrumentos da razão.<sup>26</sup>

Ao que parece, a experiência docente tende a ser concebida como algo mais vinculando a tempo de amadurecimento. O que poderá ocorrer ou não, a contento, em cada indivíduo. Porém, há suspeição quanto à referência do tempo cronológico como condição da experiência docente, pois, apesar da sua importância, o que parece definir a sua efetividade é a qualidade de sua capacidade formativa.<sup>27</sup> Conforme atesta Kant (2012, p. 45), “no que diz respeito ao tempo, nenhum conhecimento antecede em nós à experiência, e com esta começam todos. Ainda, porém, que todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso surge ele apenas da experiência”. Isso afeta o conceito de formação, pois o que interessa, do ponto de vista de uma epistemologia da pedagogia, é a possibilidade de se combater a ignorância, o obscurantismo e a opressão, e promover, como diria o professor Libâneo (2010, p. 180), “a emancipação do homem da ideologia e da dominação política, econômica e técnica”.

A professora Laura sugere que os estágios da carreira constituem a experiência docente; conforme sua perspectiva, são os estágios da carreira. Para ela:

A experiência docente não depende de tempo de serviço, mas a cada tempo a gente amadurece, são estágios da carreira. Um professor estando em início de carreira pode falar de experiência docente, mas

---

<sup>26</sup> Não aprofundaremos o tema dos instrumentos da razão, visto que nada há neles fora da atividade corriqueira da prática científica. Porém, segue-se aqui a indicação de que “por instrumento da razão entende-se as noções, as conjecturas que as entrelaçam, os tipos de experiência que, em determinada cultura e época, constituem o instrumental do espírito, [sendo que], os instrumentos não constituem o coração, mas determinam-lhe a eficiência. Esse termo, instrumento, designa mais do que os métodos de uma disciplina; pois abarca as hipóteses básicas e, até mesmo, as crenças e hábitos de trabalho que exprimem essas hipóteses: trata-se de saber se a conformação dos instrumentos do conhecer respeita a natureza e as formas daquilo que ajudam a captar; ou se, ao contrário, só dão acesso a uma realidade inelutavelmente alterada. Desde o início do século XX, esse debate iria dominar a microfísica, e não demoraria a se estender às outras ciências” (SAINT-SERNIN, 1998, p. 47-48).

<sup>27</sup> Isso se tornou, para esta pesquisa, uma questão importante no momento em que passei a buscar um critério para definir, entre os egressos, aqueles que poderiam conceder uma entrevista com qualidade formativa. Durante a aplicação do pré-teste do instrumento (um roteiro com perguntas), foi possível determinar a quem deveria ser feito o convite. O critério adotado foi: experiência docente com qualidade formativa – incluía aí referência teórica, visão intelectual, postura analítica no exame crítico da prática e da própria experiência docente, assim como da formação em Pedagogia. Para nossa satisfação, o convite foi aceito.

o tempo e os estágios da carreira são importantes também. A experiência docente é uma coisa que não pode ser ensinada, é possível pensar sobre. A experiência docente vai perpassar tudo isso, as condições de trabalho, a prática pedagógica, eu tenho três anos de serviço e posso te falar desta experiência, como ela vem sendo constituída nesses três anos (Profa. Laura, 2020).

Esse excerto permitiu identificar como tema “Os estágios da carreira como experiência docente” e como pressuposto o argumento de que “A experiência docente independe de tempo de serviço, no sentido de que carece de uma exata determinação quantitativa. Pois, uma vez considerada a sua identificação com estágios da carreira, vale mais a transição de uma etapa para outra cujo processo perpassa a autocompreensão sobre as condições de trabalho, a prática pedagógica e o tempo de serviço em que o docente se encontra.”

A experiência docente é um campo aberto, complexo e de autoria. A abertura da experiência docente não significa passividade, mas a fluidez de um espaço que aceita novos pensamentos e ideias, que se arrisca, se aventura sendo sempre receptivo. Não cultiva obstáculos ao conhecimento e mantém-se sempre em sua condição originária de geração de dados, categorias, sujeitos, contextos e objetos cognoscíveis, à espera de doação de sentido. Os objetos da pedagogia se manifestam dentro da experiência docente concebida como um campo de investigação. É nele que a ciência pedagógica encontra, originariamente, as suas categorias, temas, problemas, objetos, sujeitos e contextos de pesquisa.

Enquanto a cultura, a subjetividade e a consciência conseguirem manter a sua força pedagógica, mesmo num mundo encantado por automação e inteligência artificial, possivelmente, coisas como escola, docência e formação humana (não adestramento) tendem ainda a postular para si alguma relevância. Isto é, talvez não sucumbirá à lógica do algoritmo e seus padrões usuais. Como se sabe, o pano de fundo dessa questão é, principalmente, o avanço da cultura empresarial sobre a educação, a pesquisa e o conhecimento lucrativo. Nesse sentido,

ausente de grande parte do discurso empresarial sobre o processo escolar está qualquer análise de como o poder funciona para moldar o conhecimento, como o ensino de valores sociais mais amplos proporciona garantias contra transformar as capacidades do cidadão em um simples treinamento de técnicas para o local de trabalho, ou de como a escola pode ajudar os estudantes a reconciliar as necessidades aparentemente opostas de liberdade e de solidariedade

para forjar uma nova concepção de coragem cívica e de vida pública democrática (GIROUX, 2003, p. 61).

Moldar o conhecimento, a instituição escolar e a formação docente, enquanto esta última não for declarada irrelevante para o mundo do capital, parece ser a utopia do mercado sob a égide da racionalidade neoliberal. Para a narrativa neoliberal, pouco importa, como disse Giroux (2003), se a pedagogia, em parte, diz respeito à produção de identidades e/ou se “a educação é uma prática moral e política, [que] sempre pressupõe uma introdução e preparação para formas específicas de vida social, uma interpretação particular das noções de comunidade e daquilo que o futuro pode trazer” (GIROUX, 2003, p. 61). O que importa, muitíssimo, é o conhecimento como mercadoria, como capital lucrativo.

Nesse sentido, a educação, a formação docente e a instituição escolar passaram a ser avaliadas segundo as regras do gerencialismo performático, ao modo de um conhecimento físico. Isto é, sempre perfiladas e exibidas em formas estatísticas, de índices e de projeções para justificar tendências quantificáveis como se fossem qualidade. Basta observar, por exemplo, as comparações feitas pela propaganda oficial tomando como referência o PIB de diferentes países, quanto à aplicação de recursos públicos em educação, sem levar em consideração variáveis históricas, decisivas. O resultado é sempre o contrassenso ocasionado pela busca de regularidades naquelas circunstâncias em que o multiculturalismo<sup>28</sup> se põe como problema entre a generalidade do universalismo e a contextualização do relativismo.

A questão do universalismo e relativismo no currículo foi examinada por Forquin (2000). Ele explica que,

nas sociedades modernas, a escola se apresenta como uma instituição de natureza universalista por excelência. Isso pode significar de fato muitas coisas, ou seja, pode referir-se tanto ao seu

---

<sup>28</sup> O tema do multiculturalismo não será examinado aqui em sua máxima extensão conceitual, mas segue-se o sentido pelo qual Forquin (2000) abordou o termo. Para ele, o “multiculturalismo” possui, simultaneamente, um sentido descritivo e um sentido prescritivo. De um lado, multiculturalismo designa a situação objetiva de um país onde existem grupos de origem étnica ou geográfica diversa e que não compartilham nem os mesmos modos de vida nem os mesmos valores. Mas um ensino pode estar endereçado a um público culturalmente plural sem ser, ele mesmo, multicultural. Ele só se torna multicultural quando desenvolve certas escolhas pedagógicas que são, ao mesmo tempo, escolhas éticas ou políticas. Isto é, se na escolha dos conteúdos, dos métodos e dos modos de organização do ensino, levar em conta a diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos de alunos a que se dirige, rompendo com o etnocentrismo explícito ou implícito que está subentendido historicamente nas políticas escolares “assimilacionistas”, discriminatórias e excludentes.

modo formal de funcionamento (que inclui procedimentos que devem obedecer a regras escritas de transparência e de equidade), como aos conteúdos de ensino (que se consideram estarem inscritos integralmente em uma esfera de saberes “públicos”, dotados de alto nível de generalidade, potencialmente acessíveis a todos e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares) (FORQUIN, 2000, p. 52).

O mundo da vida se expressa com o sentido dessa intercomunicação entre realismo e idealismo. As sínteses derivadas dessa dialética apresentam o fenômeno mundano nos seus diferentes modos de manifestação, provando que a existência é diversa, contraditória e convergente. Ter consciência desse conflito é, talvez, uma das formas mais elevadas de se buscar um pacto suficiente para uma relativa harmonização das relações sociais, étnico-raciais e produtivas. Os conflitos da realidade brasileira são profundamente marcados por essas relações, outrora completamente negadas em seu devido tratamento crítico, apesar de suas cicatrizes serem evidentes nos comportamentos e nos corpos que, constantemente, denunciam e anunciam, mas, por vezes, por força de ideologias opressoras, optaram pela renúncia ao enfrentamento político.

Todas as experiências humanas são comunicáveis, e a educação, o conhecimento e a informação, quando submetidas à razão crítica, são meios muito eficazes de uma ação comunicativa consciente, intérprete e transformadora da realidade. Toda experiência fala, mesmo a experiência do silêncio. O mutismo que, historicamente, acomete a experiência das consciências colonizadas, não é simplesmente uma decisão de seus agentes, mas sim o arbítrio autoritário de forças hegemônicas que firmaram seu poder de ação sobre *outrem*.

Há um campo epistemológico situado no interstício entre teoria e prática. Que campo é esse? Que ciências podem se situar no seu interstício? A ciência pedagógica parece ter encontrado o seu lugar originário. O interstício epistemológico entre teoria e prática é um campo de conhecimento, ao que parece, indeterminado. Um espaço aberto à ocupação pelas ciências. Não é mais um vácuo epistêmico à espera de preenchimento. O abismo existente nessa relação, agora, é um território a ser explorado pelo espírito científico.

A ciência é um tipo de racionalidade que se desenvolve, por princípio, entre e a partir da razão e da experiência. Mas a vivência com as esferas da razão e da experiência transcendem a clássica discussão sobre a origem do conhecimento

racional. Atuar nesse *interstício epistemológico* entre teoria e prática significa, de certa forma, vivenciar o sentido do conhecimento produzindo as sínteses necessárias para superar possíveis dualismos, dicotomias e contradições.

O campo epistemológico intermediário é um lugar em que fenômenos de conhecimento se manifestam na consciência científica. Aquelas ciências que queiram tomar os seus objetos como fenômenos podem colocar-se nesse campo. A apreensão do sentido do objeto é mais importante do que o seu perfil de coisa com matéria, forma e quantificação definidas. O interstício é o campo dos fenômenos, um campo muito apropriado para a ciência pedagógica que procura investigar a *práxis educativa* como fenômeno. A unidade entre teoria e prática está nas sínteses fenomenológicas, isto é, no sentido vivenciado por esta relação.

### 3.7.3 Categoria 3 – Concepções de formação

Quadro 3 – Categoria de análise

Concepções de formação	
Temas	Pressupostos
A concepção e sua origem nas vivências	A concepção de um sujeito origina-se de suas vivências, podendo ser aperfeiçoada pela formação
Ausências da formação e do percurso curricular	As ausências da formação e da experiência docentes podem ser superadas com pesquisa
A pesquisa como abertura de horizontes	A pesquisa tem a possibilidade de abrir horizontes e apresentar o domínio teórico de uma área de conhecimento
O Curso de Pedagogia e o recorte da prática	O Curso de Pedagogia e seus componentes curriculares se perdem no recorte da prática

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A categoria concepções de formação derivou das seguintes perguntas: que concepções de educação, sociedade, escola e formação humana você cultiva que, supostamente, seriam oriundas de sua formação no Curso de Pedagogia da UNEB? Para a formação em Pedagogia, o que, no seu entendimento, constituem pressupostos cuja observância é indispensável no projeto pedagógico dos cursos? Considerando a sua trajetória no exercício profissional da docência, o que você destaca como elementos centrais da formação em Pedagogia, cuja percepção deu-se apenas com a experiência no cotidiano da escola?

A minha concepção veio das minhas vivências, ela foi aperfeiçoada na universidade, deste modo entendo a educação como meio capaz de transformar os sujeitos e sua vida em sociedade. Para mim, sociedade é como um conjunto ou organizações, e vejo também que é um campo de disputas constantes porque nele estão incluídos valores, visão de mundo, visão política, condições econômicas, mas, acima de tudo, entendo como um grupo de sujeitos vivendo em determinando espaço e tempo construindo nesse contexto, modos, modelos de homem e mulher (Profa. Carla, 2020).

O excerto acima permitiu identificar como tema “A concepção e sua origem nas vivências” e como pressuposto “A concepção de um sujeito sobre algo origina-se de suas vivências, podendo ser aperfeiçoada pela formação e transformada pela educação na vida em sociedade.”

A relação entre concepção e vivência é uma realidade observável. A vivência é um fluxo constante de apreensão da realidade e, por isso mesmo, oferece sempre possibilidades atuais de conceber o real em suas manifestações. Sendo a concepção o mesmo que o entendimento esclarecido de algo, então, a condição para uma concepção razoável implica fornecer ao sujeito possibilidades de vivenciar experiências pessoais profícuas. Por outro lado, esse pressuposto indica que um juízo sobre a concepção de um sujeito individual, sobre a qualidade da conduta ou mesmo da coerência do seu modo de agir diante de sua comunidade, pode ser examinado considerando a sua vivência.

A vivência de um sujeito, como uma experiência imanente, só pode ser tematizada, a princípio, por ele mesmo. Isso porque “as vivências são particularidades reais, temporalmente determinadas, que se geram e perecem” (HUSSERL, 2014, p. 95). Essa implicação da vivência de um sujeito com o seu universo pessoal, com o tempo histórico e com a finitude humana exige uma ação comunicativa para que o vivido seja expresso como a memória de uma comunidade.

Nesse sentido, quando se faz referência à experiência docente, pretende-se focalizar o conjunto das vivências que, quando coletivizadas, tornaram-se experiências, gerando, assim, possibilidades de um conhecimento fundamentado. Este último, como tal, pode alcançar a prática social por meios das instituições, dos sujeitos e da educação, pois

a prática social implica a atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, assumindo características determinadas conforme o modo de produção da existência humana vigente em

determinada etapa histórica. Em certo sentido, a prática social, tal como vivida na sociedade de classes, se manifesta, globalmente, na prática política, em que coexistem interesses antagônicos (LIBÂNEO, 2014, p. 144).

A partir do momento em que um sujeito comunica suas vivências ao interesse científico, à investigação, tais vivências podem ser objeto de reflexão. Por isso, a experiência docente, quando expressa num discurso, em parte, seus enunciados, abre a possibilidade de comunicação de pressupostos e concepções subjacentes. Nesse sentido, o objeto educação e tudo o que circunda a sua extensão, isto é, escola, docência, conhecimento, ciência, formação, escolarização, aprendizagem, cultura, etc., podem ser objetos de reflexão.

O diferencial de toda essa epistemologia está no fato de que o sujeito é, por excelência, o protagonista. É ele que produz a educação. O tempo e o espaço, assim como a materialidade que lhe preenche de concretude, são formas que – *a priori* e *a posteriori* – tensionam a nossa mundanidade. A educação torna-se, assim, facticidade, essência, historicidade, materialidade, subjetividade, objetividade e transcendência, ou seja, um objeto para a humanização.

Dado o valor atribuído à vivência pela professora Carla na elaboração de sua concepção, vem à tona, ao mesmo tempo, o papel que as trajetórias desempenham no entendimento da realidade, na visão de mundo, na formação do pensamento crítico e, também, nos processos de alienação. Do ponto de vista da realidade concreta, vivenciar e conceber têm sentidos distintos, de modo que assumir uma concepção de educação, de sociedade, de escola e de formação humana não é simplesmente uma questão teórico-conceitual, mas não é também simplesmente uma questão de vivência.

Há nesse percurso da experiência concreta sensibilidade e pensamento. Além disso, há também hábitos, costumes, crenças, cultura e tradições vivenciadas dentro de sistemas simbólicos que, muitas vezes, constituem obstáculos a uma concepção mais ampliada, racional e livre da existência humana. A vivência pode significar a base de uma concepção muito mais apurada do que aquilo que um curso pode oferecer, mas somente se a própria vivência for submetida à razão crítica, pois as experiências vividas não são exatamente experiências compreendidas.

A universidade é um lugar de aperfeiçoamento de vivências. Não é o único, mas é sim um desses lugares que a humanidade se orgulha de ter inventado. A

universidade é ainda nos tempos atuais um espaço privilegiado do exercício da razão, da sensibilidade, da produção da ciência e de modos de vida. Um território que o pensamento encontra as condições para problematizar a existência humana. Aperfeiçoar a vivência significa compreender a sua incompletude, reconhecendo a diversidade sociocultural implicada em cada sujeito que constitui a unidade da experiência humana.

A universidade não é apenas um lugar de formação profissional ou de qualificação para o mercado de trabalho. Assim, aquele que ingressa numa faculdade deve ter a consciência de que está ali, naquele lugar, para vivenciar e conceber a transformação da realidade como uma tarefa coletiva. Isso implica o compromisso com a construção de uma sociedade democrática, igualitária, equânime e com consciência da diversidade. Para isso, o diálogo entre conhecimentos, valores e práticas culturais é necessário para a educação o trabalho docente. Nesse sentido, do ponto de vista da pedagogia crítico-social dos conteúdos, a natureza do trabalho docente, na instituição escolar, contemplando todos os níveis de ensino, consiste, então,

na atuação do professor no ato educativo (com o suporte da instituição escolar como um todo), medindo os processos pelos quais o aluno apropria ou reapropria o saber de sua cultura e o da cultura dominante, elevando-se do senso comum ao saber criticamente elaborado. Nesse caso, uma boa parte do campo da didática refere-se às mediações (assumidas pelo professor) pelas quais se promoverá o encontro entre o aluno com sua experiência social concreta e o saber escolar. A didática, assim, deixa de ser apenas o domínio do técnico-prático para constituir-se, também, num instrumento lógico-metodológico de leitura das situações pedagógicas concretas (isto é, enquanto prática histórico-social) (LIBÂNEO, 2014, p. 149).

A educação concebida como um instrumento-meio de atender apenas a projeção e o intuito de qualificação profissional, pelas exigências do mercado de trabalho, além de atribuir à educação uma função subalterna, como consequência, expropria do trabalho docente a sua capacidade de autogestão. O professor torna-se uma espécie de “homem-máquina”, isto é, operador de um sistema de conteúdos cuja legitimidade é conferida, antes, pela cultura empresarial, pelo mundo do trabalho, pela indústria do ensino e pelo senso comum de políticos, de leigos e retóricos (ou sofistas) formadores da opinião pública.

Toda essa vulgarização do saber transcorre em conformidade, supõe-se, com a legislação educacional do país. Legislação tal que, em parte, inclui os educadores quando de sua elaboração, para, em seguida, excluí-los dos processos decisórios de sua implementação. Isso significa que a inteligibilidade mecanicista afeta o trabalho docente. Em outros termos, “o desapossamento do trabalhador de seus meios de produção no capitalismo, criando a força de trabalho como base da mais-valia, desencadeia um processo pelo qual o corpo [...] torna-se simples apêndice da máquina” (POLANTZAS, 2000, p. 62). Algo já demonstrado por Marx.

A educação é um meio capaz de transformar os sujeitos e sua vida em sociedade. Esse pressuposto sugere uma noção de educação de tendência mais instrumentalista, coerente com as concepções dominantes no atual cenário da política e da legislação educacional do Brasil. Revela o foco na escolarização em vistas da qualificação para o mercado de trabalho. Esse tipo de preparação ganhou legitimidade nos currículos da Educação Básica, com a pedagogia das competências, e na formação docente, com a epistemologia da prática.

O *chão da escola*, expressão assumida no discurso padrão, principalmente na Educação Básica, é análoga à expressão *chão da fábrica*, este último conveniente para identificar o professor e o operário como trabalhadores de mesma índole de ofício, isto é, operadores de uma ação centralizada no fazer. O ideal de educação como fundamento da formação humana para a interpretação e transformação da realidade social, como outrora nascera no projeto iluminista-moderno, é posto em oposição dentro da dualidade fundamento/meio. Isso limita o caráter teleológico da instituição escolar e, por extensão, da formação docente.

No campo social estão incluídos valores, visão de mundo, visão política e condições econômicas. O campo social é preenchido por categorias axiológicas, mundividências, política e produção. A sociedade contém essas e outras questões que dependem de justificação moral para que as relações sociais possam funcionar a partir de um pacto social razoável. As visões de mundo, de política e de condições econômicas são submetidas aos valores legitimados pela sociedade. Numa sociedade democrática, por exemplo, espera-se que a soberania popular, as liberdades individuais e os direitos sociais possam prevalecer sobre toda e qualquer forma de totalitarismo que possa ameaçar a produção do bem comum.

A questão das ausências da formação se apresenta no discurso da professora Laura. Ela abordou esse problema com ênfase especial, considerando a sua

constatação na experiência docente, como professora da educação infantil, atuando na creche. Vejamos:

Existem ausências da formação e também da experiência docente, mas quando une as duas partes, as duas questões, eu penso que, com estudo, com pesquisa, com investigação, a gente consegue trilhar esse caminho. Existem algumas coisas, por exemplo, que a experiência me fez buscar. Questões como: pensar sobre os bebês, enquanto professora de creche, a minha formação no curso não me possibilitou pensar essas questões. Então, a experiência docente me fez pensar [...], por exemplo: a questão dos bebês. Na época em que eu estava cursando Pedagogia, não foi evidente. Essa discussão sobre os bebês nesses contextos coletivos como escola, creche, foi uma ausência e é uma demanda constante do meu ambiente de trabalho, haja vista que eu sou/estou professora na creche. Eu não sei se atribuo essas ausências diretamente aos currículos ou à formação dos professores que ministraram essas disciplinas [...]. Na minha época ninguém fez estágio em creche, apenas na pré-escola, então você tende a olhar a educação infantil mais a partir da pré-escola (Profa. Laura, 2020).

Com base nas colocações da professora, identificou-se como tema “Ausências da formação e do percurso curricular” e como pressuposto “As ausências da formação e da experiência docentes podem ser superadas com pesquisa”.

Ausências da formação representam não apenas um *vácuo epistêmico*, mas também um indicativo de necessária reivindicação de ações para o preenchimento de lacunas no campo da prática profissional, tendo em vista as demandas constantes do ambiente de trabalho. Ausências na formação docente podem ser atribuídas aos currículos ou à formação dos professores que ministram as disciplinas. O estágio tem uma responsabilidade no modo como o egresso, no exercício da atividade docente, passa a considerar a sua área de atuação.

Se concebido como uma possibilidade de reflexão sobre a prática docente, o estágio constitui uma atividade oportuna na formação inicial, pois possibilita vivenciar saberes da práxis educativa. Questões sobre ensinar, aprender e pesquisar a profissão docente podem emergir constantemente do contexto da sala de aula e dos sistemas de educação, quando o estágio é realizado como pesquisa.<sup>29</sup> Não se trata

---

<sup>29</sup> As origens da pesquisa no estágio têm uma história. De acordo com Pimenta e Lima (2011), o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, a partir do questionamento que então se fazia, no campo da didática e da formação de professores, sobre a indissociabilidade entre teoria e prática. Assim, a formulação do *estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis*, tendo por base a concepção do professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento

do estágio corriqueiro em que o aprendiz da profissão cumpre apenas os procedimentos do ofício, dentro da lógica da imitação de modelos, mas sim da consideração do pressuposto de que

a pesquisa no estágio como método de formação [...] se traduz pela mobilização de investigações que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. É também, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidade de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 236).

Observa-se que a relação entre pesquisa, vivência e estágio aparece com destacada posição no discurso da professora Laura. Mas em que consiste tal relação? Sabe-se que a vivência, a pesquisa e o estágio são elementos essenciais a uma formação concebida na perspectiva da pedagogia como ciência da educação. Nesse sentido, os critérios de cientificidade para aproximação do campo empírico da formação, assim como para assunção da abordagem teórico-epistemológica adequada, implicam uma conexão necessária com o estatuto epistemológico da pedagogia.

Portanto, implica definir, segundo os pressupostos da racionalidade pedagógica, que conteúdos podem constituir objetos cognoscíveis para fins de pesquisa, vivência e estágio para fins de formação. Nesse sentido, a teoria pode contribuir para uma abordagem teórico-metodológica mais qualificada do contexto formativo, evitando os contrassensos de aproximações depuradas de consciência crítica. Isso porque se

os complexos de minhas espontaneidades de consciência, em suas diversas variações, tais como o ato de [...] investigar, de explicitar e conceitualizar, de comparar e distinguir, [organizar] e contar, pressupor e inferir, em suma, a consciência teórica em suas diferentes formas e níveis se refere, portanto, a este mundo em que me encontro e que é ao mesmo tempo mundo que me circunda (PAISANA, 1992, p. 229).

---

do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio indica, além da instrumentalização técnica da função docente, um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão.

Então, do ponto de vista fenomenológico, acima mencionado, toda consciência teórica é sempre consciência de um mundo circundante historicamente situado e, portanto, inscrito numa totalidade. Nessa totalidade os sujeitos exercem, com as suas vivências, uma parte significativa da condição humana, marcada, principalmente, pela centralidade do conhecimento. Nesse sentido, “o problema do conhecimento é um problema de reflexão, pois todos esses atos aos quais pertencem à atividade intelectual, em sua forma mais plena, se entende pela atividade reflexiva” (BELLO, 2004, p. 92).

A atividade reflexiva está na base de toda formação humana, seja ela intelectual, científica, técnica ou prática. Além disso, “o conhecimento como resultado de uma reflexão sistemática, rigorosa e de conjunto acerca da própria prática [...] atinge o sujeito, [permitindo-o] se envolver e distanciar-se da realidade para poder compreendê-la em sua significação mais profunda” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 141). Tudo isso pressupõe conhecimento teórico, reflexão e autorreflexão.

Não por acaso, no âmbito da docência, Severino (2012) considera que a formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação. Uma concepção consiste num processo de criação que mobiliza capacidades humanas para compreender o sentido de alguma coisa, isto é, de generalidades ou particularidades que se apresentem à consciência e à percepção. Destaca-se, nesse particular, o papel da autorreflexão. Esta, de acordo com Habermas (2013, p. 56), “traz à consciência aqueles elementos determinantes de um processo de formação, os elementos que determinam ideologicamente uma práxis presente da ação e da interpretação do mundo”. Registra-se aqui a contribuição decisiva da práxis para a formação docente.

A atividade docente, como sabemos, dispõe desse potencial de ser um dos elementos determinantes de um processo de formação; contudo, sabe-se, porém, da sua limitação como referencial para uma interpretação do mundo. Isso porque, na prática pedagógica, a docência é uma atividade-meio. Significa que

a docência em ambientes escolares não exaure o campo de atuação do profissional, pois educação não é sinônimo de ensino e sim uma intervenção mais abrangente, alcançando outros espaços da vida da sociedade. A característica referencial do trabalho educativo é a educabilidade, da qual a docência é uma mediação fundamental, mas não exclusiva (SEVERINO, 2012, p. 141).

Nesse sentido, a docência é uma forma de mediação da educabilidade. O fato de que existe trabalho educativo pressupõe a tese de que todo sujeito é, por natureza, educável, desde que inserido numa cultura. Nesse sentido, a cultura é o principal sistema de referência da educabilidade. É o que abarca todos os outros subsistemas culturais. A formação técnica está inclusa no sistema de referência da educabilidade. No entanto, o seu protagonismo se deve mais às exigências do sistema produtivo da sociedade industrial e menos à demanda de uma concepção de educação, de sociedade e de formação humana. Uma educação progressista crítico-emancipatória não está comprometida com o protagonismo de uma cosmovisão tecnicista da existência, mas sim com a crítica dos seus pressupostos e das suas finalidades.

É verdade que a técnica ganhou espaço no projeto civilizador da modernidade e vem se aprimorando em progressos constantes, adentrando a civilização tecnológica com o salvo-conduto do capitalismo. Este último, nos termos de Habermas, elegeu a ciência como a sua primeira força produtiva. A técnica tornou-se o braço poderoso do fazer científico e a máquina de produção do capital. Entre as suas consequências nocivas, tem-se que

a técnica transforma as relações entre os homens e as relações entre o homem e o mundo; ela objetiva, racionaliza, despersonaliza. Tudo parece dever reduzir-se a algarismos. Há uma coisificação tecnicista que é preciso distinguir da “reificação” mítica, em que se investe a necessidade de possessão, como há uma alienação propriamente moderna nascida da quantificação e da abstração (MORIN, 1977, p. 171-172).

Não se trata de demonizar a técnica, como às vezes o faz um radicalismo extremado. Trata-se, portanto, de determinar o seu alcance, a sua utilidade e a sua posição enquanto um instrumento subalterno. A técnica existe para servir à produção. Ela é um objeto criado, aprimorado e recriado para o atendimento das necessidades humanas. Não alcança, portanto, o patamar de uma referência paradigmática para um processo civilizatório humanisticamente orientado, conforme requer uma educação crítico-emancipatória focada na democracia, na justiça social e na afirmação dos direitos humanos.

A técnica é um *ente* objetivado, não é um *ser* social em processo de subjetivação. Por isso, a formação técnica, necessária para o mundo do trabalho e da produção, absolutamente justificada como braço da força produtiva, pode ser

ressignificada no *stricto* limite de sua capacidade respondente aos problemas da prática. Isto é, de produzir objetos, bens de consumo e serviços essenciais ao labor do mundo técnico-industrial. Sabe-se que

a primeira finalidade da vida é a manutenção e a reprodução de si mesma. Isso implica à educação o compromisso radical de contribuir para que os homens se relacionem com o mundo natural de modo favorável à sua sobrevivência. A prática produtiva estabelece tal relação. Desse modo, a tarefa fundamental da educação é inserir cada geração no universo das relações de trabalho e de produção dos bens necessários para a sobrevivência físico-biológica. Assim, a educação visa tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Deve assegurar um saber competente para um fazer eficiente. O conhecimento se transforma então em referência para a ação técnica (SEVERINO, 2012, p. 85).

Educar o homem para operar a técnica não significa simplesmente treinar suas habilidades para aprimorar o seu talento para alguma profissão. Formar a capacidade humana para intervir no mundo implica, portanto, uma ética do cuidado com o mundo. Nesse sentido, para a educação há sempre uma consciência humana que opera toda tecnicidade em uso no planeta. Por isso,

a formação exige e suscita a capacidade de poder olhar as coisas também com os olhos dos outros, [de modo que] onde ela domina, previne-se a unilateralidade própria, a da *práxis* escolar e a do saber universitário, a simples habilidade manual do talento imitativo e a pura educação de memória (GADAMER, 2001, p. 115).

A formação técnica pode contentar-se com a aquisição do passo a passo de como fazer alguma coisa. Guardar na memória o sequenciamento da ação é um mérito. Realizar a ação com o cumprimento de todas as etapas sem avarias é um indicativo do funcionamento eficaz da ação. Tudo isso desfruta de grande validade no universo tecnicista. Porém, esse modelo, quando aplicado na totalidade da educação, implica obstáculos epistemológicos de máxima nocividade para a dinâmica do fenômeno educativo. Isso porque legitima, como consequência, uma concepção mecanicista da história.

O campo da educação, numa perspectiva crítico-progressista, coloca a questão sobre o sentido do conhecimento produzido nas ciências em geral e suas técnicas para o propósito das finalidades educativas. Examina o sentido do conhecimento não apenas sob a ótica curricular pura, mas também sob a perspectiva de seu alcance

ideológico, ético, político e cognoscitivo. Isso significa que o conhecimento pedagógico não é redutível a uma abordagem unidimensional de transmissão de saberes fundados apenas no princípio da autoridade.

Assim, ainda que a organização exija tal autoridade institucional, esta, por sua vez, não pode subverter os seus deveres constitucionais de cuidar da proteção da justa ordem social. Mais uma vez, o horizonte de compreensão da realidade socioeducativa demandará pesquisa. O papel da pesquisa na formação é destacado pela professora Laura. Segundo ela,

[...] mesmo não tendo experiência, mas tendo pesquisa na área é possível abrir horizontes, apresentar, ainda que de forma panorâmica, o domínio teórico. O professor formador precisa ter sólida formação teórica. Eu acho que a diversidade de questões de cunho social que aparece na escola toca mais o professor. [...] Você pensa que vai para a escola ensinar, e essas questões sociais aparecem, são mil coisas que talvez você não pensou. Quando aparece essa diversidade, crianças com diversos tipos de carências, então, aquilo mexe mais, toca mais o professor, aquilo impede aprendizagem, impede o professor, impede muitas coisas, então, as pessoas pensam que aquilo que estudou não serve pra nada (Profa. Laura, 2020).

Esse excerto permitiu identificar como tema “A pesquisa como abertura de horizontes” e como pressuposto o argumento de que “A pesquisa tem a possibilidade de abrir horizontes e apresentar o domínio teórico de uma área de conhecimento. Na escola aparece uma diversidade de questões de cunho social que afeta a sensibilidade docente. Questões sociais aparecem, muitas vezes, como coisas não pensadas pelo docente. Carências que impedem a aprendizagem, o ensino e a docência induzem alguns professores a estereotiparem a formação acadêmica na rubrica da inutilidade.”

O domínio teórico é um elemento essencial da formação docente. Assim, pois, conforme argumenta Pimenta (2001), a teoria é, a um só tempo, reflexo e parte da realidade material determinada imediatamente pela prática e determinante da práxis humana. Nesse sentido, a diversidade de questões sociais que se apresentam na escola exige do professor uma capacidade analítica ampliada, isto é, além do círculo concêntrico dos problemas da prática. Esta última enfrenta graves limitações para explicar criticamente o acontecer histórico e interpretá-lo no sentido de uma resposta não reprodutiva dos *slogans* e dos estereótipos que a ela são dirigidos constantemente pelo discurso conservador.

Frente a isso, as pedagogias progressistas têm, em intercâmbio com as demais ciências e, especialmente, em diálogo com aquelas que adotam uma abordagem crítico-emancipatória no exame de seus objetos, sujeitos, contextos e campo de conhecimento, um papel de revisão epistemológica da teoria e da prática, sempre que suas anomalias culminem no desencadeamento de posturas negacionistas, autoritárias e automatizadas. Portanto, significa reconhecer que “os avanços da pesquisa educacional passam necessariamente pela questão epistemológica da educação” (PIMENTA, 2001, p. 41).

A reflexão teórica tem a capacidade de criticar as incoerências e de assegurar, com elevada justificação, aquilo que constitui as virtudes a serem preservadas no âmbito da prática. Ao mesmo tempo, sem que a prática realizada na esfera da experiência docente ofereça tais possibilidades, a percepção teórica se torna algo meramente contemplativo. Ademais, a pesquisa teórico-documental possibilita, no âmbito da política educacional, a investigação “sobre os fins e os ideais embutidos nos projetos pedagógicos [tendo em vista] situá-los historicamente, identificando a serviço de que e de quem se colocam no embate sobre a formação do cidadão” (PIMENTA, 2001, p. 49).

A sensibilidade docente para além daquilo que nos toca, como a carência de *outrem*, e que revela, muitas vezes, o sofrimento de uma parte da população numa sociedade de agudas e históricas desigualdades, como a sociedade brasileira, é uma questão que envolve afetos, emoções, razões e o modo como elaboramos, dentro de cada um de nós, a nossa ação política. Quase sempre os projetos são claros. No entanto, a ignorância impede a percepção da realidade tal como ela nos é apresentada.

Nenhuma ação política pode ser depurada de seu conteúdo conflitivo, seja qual for a sua esfera de atuação. No âmbito da educação, por exemplo, de acordo com Apple (2003), dado o contexto de disputas em que se inserem as políticas de currículo, é impossível as mesmas políticas escaparem de implicações mistas em termos ideológicos, axiológicos, educacionais etc.

Ora, implicações mistas no currículo resultam em conflitos. Destaca-se, dentre as causas desses conflitos, o que Crithian Laval denominou de miopia do mercado. Para Laval (2019, p. 91), “a aproximação entre sistemas educacionais e o mundo das empresas [...] tende a envolver o mundo escolar na lógica econômica, construindo, entre outras instâncias, o novo ideal normativo que vem se impondo ao sistema

educacional”. Trata-se de ler o mundo através da lógica economicista, do modo de produção capitalista e da racionalidade neoliberal. Isto é, a miopatia mercantilista aplicada à educação. Essa normatividade extremada e disciplinadora do comportamento social tende a corromper a visão de mundo, dado o estreitamento próprio dos negócios da educação, sob a diretriz do mercado.

No contraponto, trata-se de algo que envolve o que Paulo Freire definiu na frase “A leitura de mundo precede a leitura da palavra”. O empobrecimento do sentido das palavras no campo da educação, da política e da cultura corrobora a dispersão semântica de conceitos como, por exemplo, comunismo, socialismo, capitalismo, conservadorismo, progressismo, poder, educação, ensino, formação, etc.

A ignorância se apropriou desses conceitos e os transformou em expressões banais, como se eles não constituíssem parte da explicação racional dos sistemas sociais. Toda essa orquestração pode ser verificada no esvaziamento do conteúdo das ciências humanas nas políticas curriculares da Educação Básica e, também, na formação docente.

A sensibilidade docente é uma dimensão que atravessa toda a história da educação e da pedagogia. Na sua forma mais elevada e plena, sempre deu conta de constituir-se como a capacidade de percepção da realidade social e das causas produtoras de processos de desumanização do sujeito individual e coletivo que acessam a escola.

Ouvir os professores é fundamental para identificar possibilidades de interpretação da realidade socioeducativa à luz dos pressupostos que animam a docência. Mas, como se sabe, só isso não é suficiente. A pesquisa educacional vem mostrando a necessidade de atuar conjuntamente com múltiplas frentes: intelectuais, científicas, culturais, técnicas, materiais e políticas. Adverte-se, portanto, que

a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos. No entanto, [...] há outros elementos igualmente importantes – como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira – que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes (GATTI, BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 15).

Ouvir os professores é um pressuposto da pesquisa sobre formação docente. Afinal, trata-se dos sujeitos que exercem profissionalmente o magistério. Nesse sentido, pensar a formação inicial a partir do que dizem os seus profissionais é uma condição necessária. Significa reconhecer que a formação docente requer objetividade, subjetividade e intersubjetividade. Providências tais que extrapolam os limites da ciência tradicional, pois o patrimônio cultural, os sistemas simbólicos e a historicidade são elementos decisivos para a valorização da educação escolar que, na medida de sua especificidade, se espera que a formação docente possa assegurar. Nesse sentido, argumenta-se que

a apropriação [do] patrimônio cultural, por parte de cada sujeito, permite que ele possa contar com complexos mediadores culturais em sua relação com o mundo, ampliando sensivelmente as capacidades que lhes são asseguradas pela herança genética. Ao se apropriar dos sistemas simbólicos produzidos por seus antecessores, o homem não só adquire conhecimentos, mas também se apodera do nível de pensamento já alcançado pela humanidade, o qual está objetivado nesses conhecimentos (SFORNI, 2012, p. 472).

É o sujeito que atribui sentido ao patrimônio cultural, é ele que assim o define. Por isso, cumpre formar o sujeito para exercer essa tarefa socioeducativa e pedagógica. Por isso mesmo, a aquisição do conhecimento “exige que se instrumentalize o olhar com teorias, estudos e os olhares de outros sobre o objeto” (PIMENTA, 2001, p. 68).

À formação docente cumpre oferecer meios de se perceber, por exemplo, carências socioculturais das crianças de determinado contexto, ainda que tais carências não sejam explicitamente objetivadas. Muitas vezes são privações da vida material; outras vezes são necessidades emocionais, ou ainda as duas simultaneamente. Essa capacidade analítica de percepção da realidade do outro requer uma alteridade que a estrutura, por si só, não pode assegurar.

Charlot (2012) argumenta que nem as políticas educacionais como organização do mundo escolar nem qualquer estrutura por si mesma podem produzir um efeito educacional ou atingir um resultado dado. No entanto, a estrutura, os meios, o dinheiro são importantes por seus efeitos e consequências que podem produzir nas práticas dos professores e dos alunos. Ressalta-se aqui o protagonismo do sujeito sobre a estrutura, ou seja, a estrutura está submetida à vontade, à responsabilidade e ao compromisso das políticas públicas com o povo. Do mesmo modo, ao esclarecimento

das populações acerca dos seus direitos sociais e de sua participação nos processos políticos.

A política exige capacidade de se relacionar com o outro e servi-lo em sua dignidade humana. Se algo é político, então, espera-se que a cidadania seja constituída e preservada. Considera-se, portanto, que “a cidadania se constitui pela e na criação de espaços sociais de lutas, pela instituição de formas políticas de expressão permanente que criem, reconheçam e garantam a igualdade e liberdade dos cidadãos, declaradas sob a forma dos direitos” (CHAUI, 2001, p. 12-13).

A escola contém em si um sistema cognitivo e, a partir dele, exerce o seu papel formador. Dizer isso não significa dicotomizar domínio teórico e domínio prático, pois como aprimorar os instrumentos da razão, da experiência e da sensibilidade negligenciando a capacidade humana de teorizar sobre a realidade? Como a escola poderia tratar, por exemplo, de objetos como família, economia, religião e conhecimento, senão pelo exame teórico-conceitual dos conteúdos produzidos pela pesquisa científica nessas áreas? O que fazer com as crises e renovações da cultura em escolas projetadas para serem acrílicas e automatizadas? Cumpre-nos, portanto, considerar que, por detrás de tudo isso, existem sujeitos agindo com suas intencionalidades, interesses e razões. Desse modo,

a inteligência ou a cognição são o resultado de redes complexas onde interagem um grande número de atores humanos, biológicos e técnicos. Não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais, o uso da escrita). [...] Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é que um dos micros atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe (LÉVY, 2010, p. 137).

Objetos não criam a si mesmos. São elaborações racionais, intelectuais, sensíveis, concretas e simbólicas. Os objetos culturais não têm geração espontânea, autônoma. Resultam de algum tipo de produção. A escola tem esse desafio de formar a capacidade humana de produzir objetos; porém, antes, precisa formar o ser humano. Nesse sentido, do ponto de vista formal, a escola é decisiva na sua contribuição à prática social. Ela é uma possibilidade de substanciar uma interpretação crítica da realidade, a partir de uma ótica institucional. Nesse caso, a

ideologia tem um papel decisivo na escola, assim como tem as teorias pedagógicas, pois

a ideologia, forma específica do imaginário social moderno, é a maneira necessária pela qual os agentes sociais representam para si mesmos o *aparecer* social, econômico e político, de tal sorte que essa aparência (que não devemos simplesmente tomar como sinônimo de ilusa ou falsidade), por ser o modo imediato e abstrato de manifestação do processo histórico, é o ocultamento ou a dissimulação do real (CHAUI, 1989, p. 3).

O imaginário social sempre se apresentará na escola. A comunidade escolar é feita de pessoas que compartilham com outras relações sociais, políticas, econômicas, culturais, etc. Essas relações encerram conflitos, mas também a alegria da cordialidade, da gentileza, da solidariedade e da liberdade. Por isso, a escola quando conscientizada de seu papel socioeducativo, tende a atentar-se aos fenômenos, à facticidade, às essencialidades, à consciência, às intencionalidades e ao mundo da vida, sabendo este último impõe realidades que afetam a condição humana, seja como pessoa, como indivíduo, como cidadão ou como classe social.

Com efeito, uma atitude crítica tende a conciliar positivamente com aquelas pedagogias que se assumem como instrumento de luta, requerendo, portanto, um grau de reflexividade<sup>30</sup> mais intenso. Isso implica continuar o aprofundamento da reflexão sobre a prática, a práxis pedagógica, os componentes curriculares e a pesquisa na formação inicial de professores. Sobre essa questão, a professora Queila argumenta:

Quando você pega o Curso de Pedagogia que eu estudei, aqui na UNEB, quando você chega [...] no recorte da prática, que vai realmente para os componentes curriculares, ele se perde [...]. O olhar não era focado na experiência docente como um campo de investigação, mas sim nas condições da pesquisa limitada a temas já investigados. Os TCCs deveriam ser gerados dos problemas da prática, utilizar os saberes nela produzidos como campo de pesquisa. Imagine aqueles professores que, trabalhando em suas instituições,

---

<sup>30</sup> Entenda-se reflexividade aqui, em linhas gerais, no sentido tal como conceituado pelo professor Libâneo (2012), a partir de uma síntese interpretativa do conceito nas tradições idealista, pragmatista e dialética, isto é, como uma característica dos seres racionais conscientes, considerando que todos podem pensar sobre o que fazemos, sendo, portanto, a reflexividade uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita consigo mesmo ou com os outros; como algo imanente à ação do sujeito, sendo um sistema de significados decorrente e formado no decurso da experiência própria de um sujeito, tendo a reflexão a capacidade de captar uma realidade atribuindo-lhe sentido no agir humano.

tivesse a possibilidade de refletir sobre a sua prática, sobre essas experiências docentes [...] eles iriam querer fazer, trazer ações que [...], muitas vezes, eles pensam que não têm relevância (Profa. Queila, 2020).

O excerto acima permitiu identificar como tema “O Curso de Pedagogia e o recorte da prática” e como pressuposto a afirmação de que “O Curso de Pedagogia e seus componentes curriculares se perdem no recorte da prática. Os problemas da prática são geradores de saberes para a pesquisa. A experiência docente, entendida como um campo, deve ser o foco primordial da investigação pedagógica. A possibilidade de refletir sobre a experiência docente e as práticas desenvolvidas nas instituições escolares poderia assegurar aos professores a consciência da relevância do trabalho docente.”

De acordo com Libâneo (2005), a pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas também em que condições esses sujeitos aprendem melhor. Ainda de acordo com autor, destaca-se no contexto social contemporâneo a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, entre a lógica da gestão empresarial e as lógicas da inclusão social, ampliando as formas explícitas e ocultas de exclusão. Nesse sentido, a teoria pedagógica configura-se como instrumento de luta, pois, dessa perspectiva, considera-se que

a educação, enquanto umas das formas de manifestação da prática social global, é instância de disputa entre as classes sociais: numa, serve como meio de acomodação (ajustamento) à ordem social estabelecida; noutra, como meio de superação de relações opressivas, atuando na mobilização dos sujeitos históricos para uma ação conjunta pela emancipação humana (LIBÂNEO, 2014, p. 144).

A prática tem os seus recortes, divisões e particularidades, muitas vezes, construídas pela própria caracterização que o *sujeito gnosiológico* lhe atribui quando da execução dos seus afazeres. Como se sabe, a prática não é, exclusivamente, uma fonte de legitimação do conhecimento. Ela mesma carece de legitimidade. Trata-se de determinar os limites da prática na relação entre sujeito e objeto (essência do conhecimento), empirismo e racionalismo (origem do conhecimento) e, principalmente, subjetivismo e relativismo (possibilidade do conhecimento).

Notadamente, o recorte da prática levaria a uma extensão ainda mais ampla do seu esquadrinhamento. O risco dessa eventualidade, possivelmente, seria o

reconhecimento da *autonomia epistemológica da prática*. Algo que se percebe postulado, ainda que intuitivamente, em expressões como: “o que importa é o que se faz na prática!” Na expressão contrária, significa dizer: “fora do recorte da prática nenhum fazer tem importância!”. Pode-se afirmar que essas expressões revelam ausência de solidez da formação teórico-epistemológica. Assim, do ponto de vista do materialismo histórico,

a teoria compreende também uma dupla relação entre teoria e *práxis*: de um lado, ela investiga o contexto histórico de constituição de uma configuração de interesses ao qual a teoria, por assim dizer, ainda pertence em função do ato de conhecer; e, de outro, investiga o contexto histórico de ação sobre o qual a teoria pode influir orientando-se para a ação. Em um caso, trata-se da *práxis* social que, na qualidade de síntese social, torna possível o conhecimento; no outro, trata-se de uma *práxis* política que visa revolucionar de modo consciente o sistema institucional existente (HABERMAS, 2013, p. 26).

Como se vê, Habermas coloca a questão nos termos da relação “teoria e *práxis*” e não da costumeira oposição “teoria e prática”. Ele eleva o patamar da questão. Nesse sentido, a formação começaria com a *práxis*, sendo, portanto, a análise crítica da realidade social, o ponto de partida dos sistemas de ensino, considerando, pois, que “a escolarização é uma instituição global e local reconhecida como uma das principais envolvidas na formação de uma cultura mundial” (LADWIG, 2012, p. 288-289). Por isso, uma postura crítica contra investidas totalizantes no campo educacional, notadamente da escolarização, do currículo e da formação docente não seria facilmente encontrável em pedagogias que se contentam com a reprodutibilidade técnica de modelos educacionais.

A lógica e a temporalidade da prática são diferentes da teoria, assim como o tempo da ciência é diferente daquilo que a empresa, a política e o mercado esperam de suas asserções. Em linhas gerais, a primeira tende a esperar as declarações categóricas da ciência para justificar os mecanismos de produção; a segunda, para organizar o sistema social, a administração pública e o governo do povo; e o terceiro, por sua vez, para auferir lucros. Trata-se de uma expectativa cujo pressuposto se segue da ordem do automatismo do modelo mecanicista. Tal modelo deriva do fato de que

a inteligibilidade mecanicista fez das matemáticas a única chave de compreensão da natureza, [...] de modo que as verdades da natureza já não são imediatamente acessíveis à evidência sensorial; elas são objeto de um distanciamento, de uma purificação, de um cálculo racional (LE BRETON, 2011, p. 111).

Se, do ponto de vista de uma concepção mecanista, a experiência mundana, sobretudo a relação com meio natural, para ter legitimidade, precisa passar pelo critério algébrico (do cálculo, da abstração matemática e da quantificação), a fim de obter uma explicação racional de suas propriedades; já do ponto de vista de uma fenomenologia da percepção, a experiência sensível é também um meio de apreensão da realidade por meio de uma intuição imediata a que todo ser humano dispõe como condição natural.

Pela perspectiva da análise pedagógica, as duas atitudes podem ser preservadas integralmente para proveito da educação, da escolarização e da formação humana. Por isso mesmo, não interessa à ciência pedagógica aprofundar dicotomias, mas sim aprimorar o discernimento para que o sujeito possa dispor da sua máxima capacidade cognitiva frente aos processos de ensino-aprendizagem.

Quando os sujeitos supõem terem encontrado no saber-fazer ou no padrão normativo, a forma cabal da ação, a tendência é que a conduta praticista se instaure como obstáculo epistemológico à renovação. Por isso vale destacar a advertência de Bourdieu, na sua obra *O senso prático*, em que, segundo ele, não é fácil falar da prática de maneira que não seja negativa, principalmente no que ela tem de mais mecânico em aparência, de mais oposto à lógica do pensamento e do discurso. E acrescenta:

todos os automatismos do pensamento por pares estão aí para excluir que a busca de fins conscientes, qualquer que seja o domínio, possa supor uma dialética permanente entre a consciência organizadora e os automatismos. A alternativa ordinária da linguagem da consciência e da linguagem do modelo mecânico sem dúvida não se imporá tão amplamente se não correspondesse a uma divisão fundamental da divisão dominante do mundo: ao pensar diferentemente, dependendo se pensam a si mesmos ou se pensam os outros (ou seja, as outras classes), os que têm o monopólio do discurso sobre o mundo social são de bom grado espiritualistas para si mesmos, materialistas para os outros, liberais para si mesmo, dirigistas para os outros e, logicamente, finalistas e intelectualistas para si mesmos, mecanicistas para os outros. Isso se observa na economia em que se oscilará entre a inclinação em atribuir aos agentes econômicos, e ainda mais ao “empreendedor”, a capacidade de apreciar racionalmente as

possibilidades objetivas e a tendência em outorgar aos mecanismos autorregulados do mercado o poder absoluto de regular as preferências (BOURDIEU, 2009, p. 133).

Pretende-se, portanto, criticar o praticismo, o politicismo e o economicismo dirigista que se arrogam o direito de atribuir à educação, à escola pública e à profissão docente a autorregulação que lhes convêm. Nesse sentido, o discurso oferecido pela classe dominante (burguesia) é sempre aquele em cujo pano de fundo germina o pressuposto: é preciso saber-fazer algo, mesmo a contragosto, para pleitear uma posição de sobrevivência na autorregulação do mercado, de modo que é necessário ser sempre um prático à espera de novos determinismos. Trata-se de preparar o solo para fecundar o que Bachelard (2006) denominou de *consciência aparelho*. Regular as preferências de classe pelo princípio de autorregulação do mercado. Esse seria o princípio ao qual serve o discurso dirigista do *praticismo dogmático*.

Com isso, obviamente, se quer criticar os extremos da prática, isto é, a postura refratária e obstrutiva que, fechando-se em si mesma, muitas vezes, nega-se ao enfrentamento das anomalias e crises paradigmáticas que se apresentam na ordem histórica. Por isso, a prática é mediação. Ela é indispensável, a legitimidade do seu trabalho é indubitável. Em tudo há prática. Criticar os seus extremos significa reforçar sua legitimidade, sem que, para isso, lance-a em crises pela ausência de importância de suas narrativas.

Por isso, nossa hipótese é a de que a força propulsora da prática estaria na sua capacidade hermenêutica, ou seja, na capacidade de interpretar e transformar a si mesma, tomando o saber-fazer como um problema da teoria e da ação. Porém, na esfera racional, a prática está sempre subordinada à consciência organizadora, ao compromisso político e à competência técnica. Fora dessa consideração, talvez, a prática educativa perderia seu alcance como atividade docente.

Sabe-se, portanto, que é possível conter os extremos quando se tem consciência dos seus mecanismos, sejam eles teóricos, práticos ou simplesmente comportamentais. Nesse sentido, cumpre sempre exercer a análise crítica sobre aqueles mecanismos sociais, políticos, econômicos e culturais que eventualmente e, até mesmo historicamente, alteram as finalidades da educação com base em determinismos não emancipatórios. Em termos progressistas, considera-se que

a diretriz básica que permeia a pedagogia progressista é o caráter de classe da educação burguesa e, por consequência, empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação e arrancando-a da influência da ideologia dominante. A educação, enquanto voltada para as suas finalidades sociais, não pode ser despolitizada, não pode evitar uma crítica radical de seus fundamentos sociais (LIBÂNEO, 2014, p. 73).

Em linhas gerais, a educação tem o compromisso de fazer aflorar em cada indivíduo e na coletividade atitudes menos passivas diante das situações que aflige a vida em sociedade. Nesse sentido, do ponto de vista da teoria da ação, “a vida humana não deve ser entendida meramente como uma questão de adaptação passiva às pressões do ambiente; [sendo que] é uma característica da história humana que homens e mulheres se empenhem em alcançar metas” (HERITAGE, 1999, p. 125).

Ora, essas metas que, supostamente, poderiam elevar a qualidade da consciência humana para uma existência menos ameaçadora, tampouco poderia ser alavancada e, menos ainda, alcançada sob o dirigismo mercadológico e seus determinismos. Sob a égide de uma racionalidade neoliberal, ao menos na realidade brasileira, a meta é sempre reforçar o “sistema metabólico” do capital. Assim, o que importa é formar a competência técnica, pois a técnica assim como a ciência são as forças produtivas mais rentáveis para a cultura empresarial.

Segundo Saviani (2013), a competência técnica é mediação, pois é também por seu intermédio que se realiza o compromisso político. A competência técnica é instrumento, isto é, não se justifica por si mesma, sendo, portanto, umas das formas por meio das quais se explica e se realiza o compromisso político. Ele acrescenta:

se a técnica, em termos simples, é a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa (SAVIANI, 2013, p. 32).

O caráter de interdependência entre ciência e técnica é evidente. Segundo Nogare (1981, p. 215), “não somente porque a grande maioria das técnicas consiste na aplicação de descobertas científicas, mas também porque a ciência em seu exercício e resultados depende muitas vezes do uso de determinadas técnicas”. Daí

porque uma concepção tecnicista da educação se contentaria com uma formação docente e também com um ensino centrado no puro saber-fazer. Dispensaria, portanto, na conta da irrelevância, os processos histórico-epistemológicos que fizeram a ciência avançar, assegurando, então, o progresso técnico. Porém, adverte-se que

a coerência humana, em torno de um saber técnico, acaba por ser mais forte do que em torno de um objeto natural. Ora, a técnica não se descobre, aprende-se num determinado ensino, transmite-se através de representações e desenhos. Encontramo-nos perante valores de objetividade codificados (BACHELARD, 2006, p. 149).

Nesse sentido, pode-se compreender técnica como uma possibilidade de codificação racional do saber-fazer. Isso requer teoria. Reportamo-nos, aqui, à tendência ameaçadora de se empurrar a pedagogia, através do próprio trabalho docente, a uma espécie de obscurantismo, postulando-se a deslegitimação de sua capacidade teórico-epistemológica. Questiona-se: por que se aceitou tão facilmente, e sem protestos (da parte dos críticos da cientificidade da pedagogia<sup>31</sup>), o seu estatuto de prática e arte de fazer, e se contestou com tanta veemência o seu estatuto de teoria e ciência?<sup>32</sup>

A pedagogia produz um saber sob a ótica do pedagógico. O compartilhamento do objeto – educação – com outras ciências não lhe retira a sua especificidade, pelo contrário, reforça sua abordagem. A *práxis*, saída epistemológica amplamente reconhecida no campo pedagógico, confere à pedagogia “um poder reflexivo, uma reflexão sobre a ação” (FABRE, 2004, p. 97). De qualquer modo, em nosso tempo, comandado, preferencialmente, pelos algoritmos, a pedagogia experimental<sup>33</sup> tem

---

<sup>31</sup> Referimo-nos aqui à exigência de preenchimento do critério de cientificidade nos moldes do positivismo dominante, representado pelo substancial avanço das ciências da natureza, do aprimoramento da aplicação do conhecimento matemático e da técnica. Uma das viradas se inicia no começo do século XX, com a fenomenologia de Husserl (1859-1938). Abrem-se novos horizontes na compreensão do que é conhecimento científico e do que é ciência.

<sup>32</sup> Colocamos a pergunta com orientação temporal no passado, posto que a questão sobre o estatuto epistemológico da pedagogia perdeu força, em termos de sua contestação, sob pena de desmoronar outros estatutos consagrados, caso fossem questionados fora do modelo positivista. As pesquisas de base progressista, pelo menos no Brasil, têm evidenciado esse fenômeno. Porém, do ponto de vista da atuação na decisão das políticas, no Ministério da Educação, por exemplo, tem-se ainda, ao que parece, um costume de evitar pedagogos (mesmo dispondo de pesquisadores renomados e de elevada contribuição ao pensamento educacional brasileiro) no cargo de ministro de Estado da Educação. Algo menos recorrente em outras áreas científicas.

<sup>33</sup> A pedagogia experimental encontra-se caracterizada por Fabre (2004, p. 101) num quadro-síntese, e pode ser assim descrita: a pedagogia experimental caracteriza-se por eleger “os efeitos como seus problemas típicos, as medições como interesse, o presente como orientação temporal, as práticas como objeto, a teoria e a ciência como estatuto”. No entanto, a referência do autor, neste particular, remete a Durkheim (1858-1917), e, por isso, nossa hipótese é a de que há indícios de renovação da

renovado seus problemas, interesses e objetos num típico procedimento de mensurabilidade de efeitos, desempenhos, funcionamento e medições performáticas. Essas medições parecem servir mais à cultura empresarial do que aos interesses e necessidades da escola pública, pelo menos na atual conjuntura do Brasil.

Porém, cabe a uma pedagogia reflexiva, crítico-emancipatória, determinar os limites desse experimentalismo – quando suas medições têm como alvo mais as aprendizagens requeridas às crianças e adolescentes do que a qualidade da oferta de serviços públicos de educação –, mostrando seus contrassensos, excessos e insuficiência de sua intencionalidade no trato das questões educacionais. Conforme explicou Fabre (2004, p. 101), “a pedagogia volta-se para o futuro, visto que ela visa a um progresso”. Aplicada ao que comporta medições, nada há de nocivo na análise da pedagogia experimental, hoje, diríamos, no seu modo sistêmico-performático de proceder nas questões de política educacional.

Se, do ponto de vista fenomenológico, “o princípio aceito da fundação de todo conhecimento de fatos pela experiência, não é ele mesmo evidente por experiência” (HUSSERL, 2006, p. 69), então, a prática, como uma efetividade da experiência e da razão, não poderia, ela mesma, justificar as ações, os processos, as teorias, os métodos, as metodologias, os procedimentos e os afazeres para os quais ela seria designada a realizá-los. Cumpre considerar, portanto, que para a pedagogia interessa a compreensão de que

o sujeito transcendental é histórico e indefinido [...]. Ele abrange objetos e códigos de representação ligados no organismo biológico pelos primeiros aprendizados. Deve, mesmo, ser estendido a todo o equipamento cognitivo fornecido ao indivíduo por sua cultura e pelas instituições das quais ele participa: língua, conceitos, metáforas, procedimentos de decisão (LÉVY, 2010, p. 163).

Reconhecido o caráter histórico do sujeito transcendental, sua base biológica, o papel da cultura e das instituições na cognição humana e o sujeito cognoscente daí derivado, procurando, portanto, novos efeitos de subjetividade dentro dessa ecologia cognitiva<sup>34</sup> que se apresenta; então, o que induziria à crença de que a pedagogia se

---

pedagogia experimental, mais precisamente, assentada numa abordagem sistêmico-performática da educação e da política educacional, observável, por exemplo, – nas avaliações de larga escala e nas investidas da cultura empresarial, – com o aporte da análise economicista.

<sup>34</sup> Trata-se de uma expressão do filósofo Pierre Lévy para designar “o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição, sendo, segundo ele, uma ciência que está ainda para nascer”. Ele anuncia apenas o seu programa e alguns dos seus princípios. Lévy adverte que, “para escapar de esquemas

perde nos recortes da prática, senão, justamente, a fragilidade analítica da formação excessivamente praticista? Efeitos de subjetividade, ecologia cognitiva, tecnologias da inteligência são coisas que afetam diretamente o sujeitos, o conhecimento, a aprendizagem e o cotidiano das escolas. Ademais, essas coisas acessam os currículos, muitas vezes, com efeitos que o *praticismo dogmático* é incapaz de, sequer, perceber.

Por que o senso comum julga admissível, muitas vezes, que os problemas pedagógicos, assim como aqueles de maior extensão teórica do campo da educação, sejam explicados sob o ponto de vista da teoria econômica da sociedade? Como se sabe,

as ciências da educação permitiram fundamentar cientificamente normas pedagógicas e finalidades, [garantindo] a eficácia dos nossos meios e o êxito de um grande número de alunos. Ora, tudo o que um repertório de conhecimentos do ensino pode dar, e não é algo que se possa desprezar, é um conjunto de meios, de técnicas e de conselhos práticos comprovados, um instrumento de reflexão que permite examinar de modo crítico as ações possíveis, uma mina de informações úteis que ajuda a ler o real e que oferecem um suporte às decisões pedagógicas, enfim, um instrumento de trabalho precioso, mas que não dispensa o mestre de tomar decisões em situações de contingência, de se posicionar apesar das incertezas, de assumir uma responsabilidade em relação a valores ou a um projeto pedagógico (GAUTHIER, 2013, p. 369).

A ciência pedagógica, assim como outras ciências, no domínio de sua ação racional se “assenta sobre um conhecimento teórico que prescreve ao curso das atividades práticas a sua direção, ordenação e valor [...]”. Há sempre a expectativa de se alcançar e avaliar resultados na “atividade de criação científica” (HUSSERL, 2014, p. 7). Percebe-se, portanto, que associada ao juízo de valor que lhe é peculiar, acerca de dados, há uma antropologia com a qual toda ciência está implicada e, nesse entremeio, a educação ocupa uma posição de essência.

A educação pode propiciar um progresso mais perene e harmonioso à atividade criadora da ciência, sem perder de vista “que a experiência concreta dirige a *práxis*;

---

e pensamentos rígidos, é conveniente ter em mente dois princípios de abertura: um defende que uma tecnologia intelectual deve ser analisada como uma multiplicidade indefinidamente aberta. O outro nos lembra que o sentido de uma técnica não se encontra nunca definitivamente estabelecido quando esta é concebida, nem em qualquer momento de sua existência, mas é antes a questão central das interpretações contraditórias e contingentes dos atores sociais” (LÉVY, 2010, p. 139, 147).

que a necessidade prática determina que caminhos a experiência deve adotar e como o conhecimento útil deve ser obtido; que o interesse teórico vai além do círculo experiência concreta e necessidade prática” (HUSSERL, 2014, p. 95).

O *praticista dogmático*, movimentando-se de recorte em reconto sem transcender a esfera do *puro fazer*, comporta-se como um corpo pesado e inflexível. Mantém sempre a máxima: “pedagogia é o chão da escola aonde eu visualizo a minha prática e o meu fazer.”<sup>35</sup> Em certo sentido é isso, mas não só isso define pedagogia. O sentido de tal máxima oculta uma forma de determinismo. De acordo com Bachelard (2006, p. 158), “todo determinismo é parcial, particular, regional, [sendo ele] captado numa ordem de grandeza em limites tacitamente fixados”. Isso vale não apenas para o *determinismo universal* da ciência positiva, mas também para as formas de *determinismo* no modo de conceber a próprio trabalho docente.

Segundo Libâneo (2005) nenhum investigador e nenhum educador prático poderá evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades que, por sua vez, se constituem enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situados em contextos socioculturais, históricos e institucionais. Fica claro, nos termos do professor Libâneo, que a pedagogia tem uma relação com a produção do conhecimento. Nesse sentido, pois, conforme explicitam Giroux e Simon (2008), a pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. Os autores ainda acrescentam:

quando se pratica pedagogia, age-se com a intenção de criar experiências que, de determinadas maneiras, irão estruturar e desestruturar uma série de entendimentos de nosso mundo natural e social. A pedagogia é um conceito que enfoca os processos pelos quais se produz conhecimento (GIROUX; SIMON, 2008, p. 97-98).

As consequências de uma visão praticista de pedagogia, de educação, de formação humana e de formação docente podem constituir um obstáculo à compreensão crítica do currículo escolar, pois o currículo não é algo neutro, mas sim

---

<sup>35</sup> A expressão consta das minhas anotações de caderno de campo. Julguei relevante destacar aqui porque a frase dividiu opiniões no grupo de professores. Ela foi proferida durante um curso de formação continuada realizado por mim com professores da área de ciências humanas, por ocasião da elaboração do novo projeto pedagógico curricular do município de Guanambi, Bahia. A frase foi problematizada gerando um relevante debate no campo teórico da pedagogia.

“o resultado da seleção de alguém ou de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APLLE, 2008, p. 59).

O currículo escolar tem sim esse poder de interferir no projeto civilizador de uma sociedade com elevado grau de influência, visto que a instituição escolar reúne as condições mais propícias à projeção de tendências geracionais, devido, principalmente, à sua ação no manejo da cultura, do conhecimento formal e das finalidades educativas com potencial de constituir o sentido das visões de mundo de um povo. Por isso mesmo, de acordo com Severino (2012), a educação é radicalmente vinculada ao conhecimento. Sem esse vínculo com o conhecimento formal historicamente produzido, possivelmente a ciência pedagógica recolher-se-ia à irrelevância social, cognitiva, cultural e estratégica na preparação do processo civilizatório. Assim, a pedagogia é imperiosamente lançada a assumir uma posição como ciência, uma posição teórico-analítica a fim de gerar novas práticas condizentes com a sua tarefa formativa.

## **4 EPISTEMOLOGIA DO CURSO DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR**

Este capítulo tem como objetivo analisar o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), redimensionado após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006. Busca, através da identificação de seus pressupostos, explicitar que epistemologias fundamentam a formação docente, bem como as tendências subjacentes às concepções de conhecimento, educação, escola, sociedade e formação humana. Consta no Apêndice A desta pesquisa o quadro de resultado da análise categorial aplicada sobre o PPC do curso. O quadro contém a codificação dos dados brutos e sua categorização.

### **4.1 Concepção do curso e seus pressupostos**

O Curso de Pedagogia da UNEB foi concebido com a missão de contribuir para a excelência na formação técnica, política e humana de pedagogos, com sólida orientação ética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. Oportuniza, assim, o conhecimento do modo globalizante do trabalho pedagógico e das relações existentes entre o processo de ensino-aprendizagem e a dimensão social, econômica, política e antropológica do fenômeno educativo (BRASIL; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010).

O curso colabora com a formação de profissionais que serão capazes de cooperar para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação, comprometendo-se com um projeto de transformação social. Assim, tornar-se-ão aptos para fazerem a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e à coordenação do trabalho educacional nas escolas e à atuação em espaços não formais onde ocorram processos educativos. Além disso, empenha-se para a formação de um perfil de egresso como profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional (BRASIL; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010).

Essa concepção foi institucionalizada para todos os 13 Cursos de Pedagogia ofertados pela UNE nos seus diversos *campi* distribuídos em diferentes regiões do Estado.

#### **4.1.1 A estrutura epistemológica**

**Pressuposto 1.** *Considera essencial uma formação diversificada e complementar, visando o atendimento das diferentes realidades dos contextos locais e a observância da interdisciplinaridade e da transversalidade na abordagem do conhecimento.*

Formar professores implica formar pessoas para exercer uma atividade intelectual que exige algumas prerrogativas. Entre essas, a de ter autonomia, liberdade de pensamento, postura crítica, visões de mundo; de assumir posição política; de trabalhar para a emancipação do outro; de dominar o conhecimento pertinente ao exercício profissional; de se empenhar eticamente na construção de uma sociedade justa; de cuidar do desenvolvimento da pessoa humana através da educação; de promover a cidadania, a consciência da diversidade cultural, do necessário respeito à condição humana, etc. Nesse sentido, mais do que um operador de currículos escolares, o professor é, essencialmente, um intelectual da docência, dos processos educativos formais, dos processos de escolarização, de ensino-aprendizagem, da cultura, do conhecimento, da educação e da formação humana. Assim, pois,

a questão central da pedagogia é a formação humana, envolvendo o destino das pessoas a partir de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. E a formação humana é um empreendimento prático, portanto, implicando intencionalidades, valores, que não podem ser cingidos aos discursos de grupos particulares, ao mundo cotidiano dos alunos e à sua subjetividade. A educação escolar lida com o conhecimento enquanto constituinte das condições de liberdade intelectual e política (LIBÂNEO, 2009, p. 44).

Nesse sentido, o fato de a formação humana ser tomada como um empreendimento prático nada tem que ver com a sua limitação ou circunscrição ao âmbito da prática, como um saber-fazer utilitário e funcional, cuja legitimidade lhe é assegurada quando se produz algum efeito causal para se conseguir finalidades de interesse relativo a pessoas e/ou a grupos individuais hegemônicos. Pelo contrário,

como empreendimento prático, a formação humana é um objeto consubstanciado na ação de quem toma para si uma responsabilidade. Por isso, ela não pode ser “executada”, a contento, como um projeto particular de uma empresa comercial, por exemplo. Trata-se, portanto, de uma ética que abarca não apenas uma moral provisória, mas também elementos essenciais à vida, como o cuidado.

A formação humana está fortemente vinculada ao sentimento de liberdade, de responsabilidade, e a uma moralidade coletiva como prática cultural a ser transmitida por todas as instituições sociais. A escola, nesse empreendimento de promover a formação humana, atua com uma especificidade que reúne, entre outras dimensões, processos educativos sob a ótica do pedagógico. Requerer-se-á, portanto, uma racionalidade mais ampliada em termos ontológico, epistemológico, axiológico, político, intelectual e estético.

O que se sabe com clareza sobre o trabalho docente é que se trata de uma atividade intelectual inexata, necessária, rigorosa, essencial, metódica, reflexiva, humanista e transformadora, se concebida sob uma perspectiva humanista, científica e dialética. No entanto, o olhar da tecnocracia que dita as regras das profissões parece ter dificuldades para ver qualquer inteligibilidade na docência. O ofício do professor implica combater a ignorância, o obscurantismo, a desumanização e promover a socialização da condição humana.

Tal ofício, tende a se desenvolver de forma mais adequada numa escola que visa as diferentes realidades, problematizando suas lógicas, seus hábitos, seus costumes, suas tradições e seus contextos. A escola é um ambiente de relações sociais, de desenvolver a razão e a sensibilidade, de aprender a história e a cultura, de aprender o mundo natural e a existência, de aprender as linguagens e o comportamento democrático, de entender os modos de produção material e imaterial da vida. Por isso, toda formação docente precede-se de uma concepção de escola.

A escola é um dos ambientes de pulsação da vida. Paradigmas que colocam a vida a serviço do conhecimento hegemônico, de conquistas econômicas e bélico-militares e de ideologias antidemocráticas, obscurantistas, anticientíficas e anti-humanistas não servem à escola nem à formação docente. A escola “se constitui na dinâmica das relações sociais, sendo impossível compreendê-la desarticulada de seus determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, bem como do papel que exerce na formação e inserção social dos sujeitos que frequentam” (LIBÂNEO, 2012, p. 333).

Nesse contexto, a observância do tratamento interdisciplinar ou transdisciplinar do conhecimento, resguardada a sua função epistemológica, somente faz sentido para a formação docente se articulada com uma concepção de escola comprometida não apenas com a diversificação do saber, mas também com a sua pertinência científica e pedagógica ao campo educacional. Isso porque, a docência, ainda que possa ser pensada como um objeto no campo da ciência pedagógica, não é, em si mesma, um dado mecanicamente determinado. Requer sempre: sujeito, contexto, ensino, aprendizagem, conhecimento, conteúdo programático, planejamento, instituição, currículo, etc. Tudo isso comporta essência e facticidade – algo permanente e algo contingente –, de modo que abordagens interdisciplinares ou transdisciplinares, focadas, preferencialmente, em interlocuções disciplinares do objeto A com o objeto B, desarticulado de sua conjuntura macrossocial, podem se acometer de uma inevitável superficialidade.

Por isso mesmo, conforme Deleuze (2001, p. 150), “nunca um dado justificará as relações entre as partes separadas do dado, mesmo nos casos semelhantes, e nem a transição de uma parte para a outra”. Portanto, a justificação não é uma questão do dado ou do objeto, seja qual for a sua natureza. Há sempre uma consciência reflexiva legitimadora sendo requerida para tal ação. Assim, do ponto de vista fenomenológico, nem o dado nem o objeto poderá ser uma “esfera das autênticas decisões” (PORTA, 2013, p. 97).

O impacto desta tese no campo pedagógico é real, pois desloca o tema da autenticidade do conhecimento para a intersubjetividade, posto que as decisões autênticas decorrem de sujeitos que se relacionam em um horizonte de legitimidade. Por exemplo, a ciência da pedagogia dispõe desse horizonte em temas como: formação docente, teorias educacionais, didática, currículo, prática pedagógica, conhecimento pedagógico, educação, formação humana, etc. Por outro lado, tendo-se as decisões autênticas posicionadas nas relações intersubjetivas, há de se cuidar para não sucumbir ao discurso e às narrativas de um relativismo habitual como prática normativa.

Em outros termos, cumpre advertirmo-nos de que “tornar a consciência dependente das relações causais conduz ao relativismo, dado que a cada diferente constituição do nosso ser corresponderiam diferentes disposições cognitivas” (PORTA, 1992, p. 226). Ao que parece, o pensamento pós-moderno na educação, em certa medida, faz fluir essa tendência a um relativismo – muitas vezes, desnecessário,

quando se trata das disposições cognitivas. Assim, tudo parece fluído quando se trata das condições de: *ser*, *conhecer* e *valorar*. No entanto, sabe-se também que a relatividade necessária é um pressuposto para que a tolerância seja possível. A pedagogia vê-se diante do desafio de cuidar desse limiar, diuturnamente, no exercício de sua práxis. Por isso, cumpre considerar que

a Pedagogia como ciência orienta a práxis, na medida em que os conhecimentos (teóricos) produzidos nessa dialética são propositivos, se articulam aos modos de agir, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificada. A finalidade da Pedagogia é oferecer aos(às) educadores(as) perspectivas de análise para compreenderem a formação humana em contextos históricos, sociais, culturais, institucionais (inclusive de si mesmos) como profissionais, nas escolas ou em quaisquer outras modalidades ou espaços educativos nos quais se insiram para neles intervir, transformando-os. Daí decorre ser fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o exercício profissional ocorre e de como, nessas condições, é produzida a negação da aprendizagem emancipadora (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4).

As perspectivas de análises oferecidas pela ciência pedagógica podem capacitar o entendimento para a seguinte questão: como conquistar o discernimento suficiente para atuar no limiar dessa fronteira epistemológica marcada por formas distintas e, muitas vezes, convenientes de relativismo e universalismo no campo pedagógico?

Forquin (2000), em uma de suas análises, situa o currículo nesta fronteira: relativismo *versus* universalismo. Considerando o problema no contexto do debate educacional da França (do final do século XX), ele explica que a controvérsia relativismo *versus* universalismo constitui uma oposição profundamente estabelecida no discurso da educação e da cultura, podendo, ainda segundo o autor, até ser discutida no plano lógico e no plano semântico para saber se realmente se trata de dois opostos. Todavia, acrescenta que, rigorosamente, o universal opõe-se ao particular mais que ao relativo, sendo o absoluto o contrário do relativo. Conforme ele mesmo adverte, as palavras possuem diversos sentidos na linguagem do senso comum, e é em relação a um contexto, a uma problemática socialmente reconhecida, em dado momento, que sua pertinência se estabelece.

Observa-se que a questão essencial é saber se a oposição relativismo *versus* universalismo é mesmo real. Por outro lado, questiona-se a pertinência histórica da suposta oposição, considerando o contexto, o senso comum e a linguagem, isto é,

categorias com as quais a educação se vê diretamente vinculada. Ao colocar a questão também sob a ótica do senso comum, Forquin mostra que interpretar uma tal oposição (relativismo *versus* universalismo) torna-se ainda mais complexa, dadas as dificuldades do senso comum no manejo da terminologia e do raciocínio lógico.

Nesse caso, o problema recai com mais pertinência no campo da semântica, posto que a sua capacidade para viabilizar a “integração na verdadeira vida da linguagem, na comunicação viva da vida da linguagem, mediante a força comunicativa do dizer, mesmo vago e polissêmico” (GADAMER, 2002, p. 208), é abundante. Significa, portanto, que a abordagem inicial do fenômeno educativo tende a ser, primordialmente, uma abordagem do sentido da linguagem, a fim de abrir o horizonte de compreensão.

Assim, o problema da oposição relativismo *versus* universalismo, no campo pedagógico, transcende a “pergunta sobre o modo pelo qual os sistemas de educação podem levar em conta o pluralismo das culturas” (FORQUIN, 2000, p. 49). Requer-se compreender semanticamente o sentido desse pluralismo na sua relação com os modos de vida, tradições culturais, práticas sociais, etc., além de uma possível conciliação desses signos na prática educativa. Nesse sentido, o ato de educar comporta, em sua finalidade, a busca de conciliação em torno da alteridade e da construção de uma cultura de paz. Assim, do ponto de vista da análise hermenêutica,

a semântica é uma teoria de signos, sobretudo de signos de linguagem. Signos são, porém, meios. Os signos são usados aleatoriamente e deixados de lado como qualquer outro meio empregado na atividade humana. A expressão “ele domina os meios” significa: “ele emprega corretamente com vistas a um fim”. Também dizemos que devemos dominar uma língua se quisermos nos comunicar nessa língua. Mas o verdadeiro falar é mais que a escolha dos meios para alcançar determinados objetivos de comunicação. A língua que dominamos é onde vivemos, isto é, onde o que queremos comunicar só pode ser “conhecido” na forma da linguagem (GADAMER, 2002, p. 209).

No âmbito da educação, supõe-se que não cabe uma postura refratária quanto a posicionamentos relativistas ou universalistas, naqueles casos em que as circunstâncias histórico-culturais exigem uma atitude de suspeição e/ou suspensão dos julgamentos que lhes são feitos. É preciso sempre perguntar pela origem desses julgamentos, sobretudo em tempos nos quais o “culto à ignorância”, o negacionismo e o obscurantismo alcançaram esferas decisórias da nossa república. O ataque ao

conhecimento racional e aos saberes dele decorrentes tende a ser, por extensão, um ataque à referência primordial da escola: o conhecimento produzido nas diversas ciências que compõem a matriz curricular do ensino. Todavia, para enfrentar uma possível perda de referência na base intelectual da formação docente, adverte-se que

não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no chão da escola, junto de um professor mais experiente, corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 88).

Ora, a quem interessaria a expurgação da teoria no campo pedagógico? Como enunciar proposições para a prática sem o recurso da teoria? A prática educativa é uma atividade complexa. A sua simplificação teórica ou prática pode resultar, supõe-se, em tendências ainda mais acentuadas de polarização. Esta, por sua vez, motivada por uma espécie de “bairrismo epistêmico” que, no fundo, expõe a ingenuidade cognitiva e epistemológica dos seus interlocutores. A saída de Forquin (2000, p. 49) para oposições dessa natureza (absoluto/relativo, universal/particular) é “fazer do universalismo e do relativismo não dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e de cultura antagônicos, mas sim dois pilares complementares, duas pedras fundamentais do edifício curricular”. Essa decisão, supostamente, poderia viabilizar a consolidação de possibilidades de integração do saber.

A interdisciplinaridade é uma saída promissora como alternativa à desintegração do saber. Porém, não se trata simplesmente de promover o diálogo entre as fronteiras e seus pressupostos, mas sim de mostrar nessas interfaces a pluralidade do humano, da natureza e da cultura como a essência do conhecimento, e não somente a relação sujeito/objeto, como o faz a tradicional teoria do conhecimento tributária do legado positivista. Assim, “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições de outras disciplinas” (JAPIASSÚ, 1976, p. 26). A transcendência não significa uma negação das conquistas da perspectiva disciplinar que, inegavelmente, fez progredir o conhecimento, o saber e a informação em muitas direções justamente pelo seu caráter fragmentário. Significa, entretanto, uma constatação dos limites do programa disciplinar no progresso do conhecimento.

No campo pedagógico, consciência interdisciplinar passou a ser postulada como princípio e método. Na educação, assim como na gestão dos processos de ensino-aprendizagem e na docência, tomou-se a consciência de que “a civilização não se deixa circunscrever apenas pela análise econômica, que ela repousa sobre uma ordem mental e espiritual, sobre um conjunto de opções de valores, opções estas que podem assegurar a felicidade ou a infelicidade dos homens” (JAPIASSÚ, 1976, p. 26). O fato de haver uma admissibilidade da questão interdisciplinar no âmbito das ciências em geral significa uma evidente indicação de que uma nova epistemologia, a epistemologia interdisciplinar, também se desenvolve no âmbito das ciências da educação, não apenas como um método, mas também, como uma epistemologia da convergência (JAPIASSÚ, 1976).

A perspectiva interdisciplinar, seja como método, como princípio ou, em sentido mais complexo, como uma epistemologia, preserva o valor do conhecimento. Esse ganha centralidade, na medida em que “sem conhecimento, seja qual for o nível em que ele se processe, não é possível qualquer ação humana que nos permita agir [...] em direção a algo, em qualquer lugar e em qualquer tempo” (TAVARES, 2001, p. 57-58). O conhecimento nos permite a consciência de nossa posição espaço-temporal e identitária no mundo, bem como o desenvolvimento de tecnologias, equipamentos e utensílios necessários à funcionalidade do agir humano.

A interdisciplinaridade, como uma “epistemologia da coexistência”, tende a superar a fragmentação do conhecimento pelo modo de valorar positivamente cada saber disciplinar em sua função, limite, essência e possibilidade. Neste sentido, “a distribuição social do conhecimento começa assim como o simples fato de não se conhecer tudo o que é conhecido por meus semelhantes, e vice-versa, e culmina em sistemas de perícia extraordinariamente complexos e exotéricos” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 68). Mesmo a vida cotidiana, como tal, muito dirigida pelo senso comum, não escapa dessa divisão do conhecimento.

A fragmentação não se dá apenas no âmbito do conhecimento disciplinar especializado (*episteme*). Dá-se também na esfera da experiência comum (*doxa*). No entanto, o fenômeno da fragmentação não é um problema relevante para o espontaneísmo da percepção comum. Lidar continuamente com essa relação entre complexidade e fragmentação do saber constitui um dos problemas do conhecimento pedagógico e do campo educacional.

A escola moderna é, em si mesma, um espaço de coexistência entre saberes acadêmicos e saberes cotidianos. Os limites dessa relação não são precisos, mas é possível saber quando um ou outro exerce o seu protagonismo na prática social. A formação docente, pelo caráter científico de sua especificidade, função social, intencionalidade, compromisso com processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da capacidade intelectual dos sujeitos, por meio de objetos de conhecimento com conteúdo e forma determinados, carece de epistemologias que possam expressar as características de seu sistema teórico, metodológico e prático com o necessário rigor de sua racionalidade. Nesse sentido,

a cultura científica e artística, a cultura acadêmica refletida no currículo escolar, a cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social, a cultura institucional presente nas normas, rotinas, e ritos próprios da escola como instituição social específica, a cultura experiencial adquirida por cada aluno nos intercâmbios espontâneos experienciados no seu entorno, essas culturas, interagem num espaço escolar e constituem os fatores plurais que condicionam a vida cotidiana da escola e os processos de ensino e aprendizagem [...] (LIBÂNEO, 2012, p. 335).

No plano da materialidade, a escola consolidou-se como um espaço de relações entre a cultura científica e a cultura experiencial. Esse intercâmbio é uma das questões da epistemologia do campo pedagógico-educacional que parece ter alcançado maior consenso. Segue presente na discursividade pedagógica com considerável reiteração de seus interlocutores.

Os saberes cotidianos se impõem na medida em que “entre as múltiplas realidades, a vida cotidiana se apresenta como sendo a realidade por excelência. Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe a designação de realidade predominante” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 38). Não se trata, pois, de algo que alcançou uma consideração no mundo da ciência pela simples gratuidade de sua condição de objeto dado. Trata-se de luta por reconhecimento epistemológico em face de sua presença imperiosa no mundo da vida que abarca todas as experiências humanas, afetando a consciência e criando as mais variadas tensões.

Em certa medida, a formação docente é também formação sobre/para a vida cotidiana, no sentido de que a própria docência está implicada nela, tanto no seu exercício profissional quanto em sua concepção científica. A vida cotidiana é, ao mesmo tempo, total (inteira), particular (própria), peculiar (inerente) e singular (única).

Esses seus modos de se revelarem à consciência ocupa todos os espaços da experiência humana.

No entanto, toda essa implicação parece ainda insuficiente para superar uma concepção de professor análoga ao operário fabril/industrial. Predomina, sobretudo na educação básica, a concepção de que “os professores trabalham na linha da produção e garantem o essencial das tarefas cotidianas mais importantes da organização, mas assim como os operários e técnicos, participam pouco da gestão da organização na qual trabalham” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 82). Esse tipo de concepção constitui um espaço fecundo para formações baseadas na aquisição de competências profissionais para a investida da racionalidade técnica consolidar seu paradigma.

A aquisição de competências e habilidades para exercer profissões passou a figurar, neste início do século XXI, como a narrativa publicitária de maior sucesso na oferta de serviços educacionais. Aprender para aplicar um conhecimento específico é sinônimo de profissionalidade em muitos setores do mundo produtivo e de prestação de serviços que requeiram alguma especialidade. A competência operacional é, dentro da racionalidade técnica, a finalidade última do processo de formação. Embora esse modelo seja bastante aceito em profissões muito valorizadas e também naquelas subvalorizadas pelo mercado capitalista, ainda assim, como paradigma para a formação docente, é um declarado contrassenso.

O mercado das competências anuncia o protagonismo do banco de dados. Consultar a cultura, a tradição e a memória para produzir um juízo adequado sobre a realidade, para uma tomada de consciência em função de decidir sobre algo, seja no âmbito da política, da educação e das escolhas pessoais, tende a perder posição epistemológica com a abertura de um vasto mercado de competências operacionais (LYOTARD, 2018). Esse mercado entende que o banco de dados dispõe dos elementos suficientes para a formação de qualquer profissional, na medida em que, supostamente, “os bancos de dados que excedem a capacidade de cada usuário serão a enciclopédia e a natureza para o homem pós-moderno” (LYOTARD, 2018, p. 93).

Consulta-se o banco de dados e, a partir desse, forma-se qualquer profissional. O conjunto de todos os conhecimentos humanos, outrora muito criticado pelo seu caráter enciclopédico, torna-se ainda mais enciclopedista, na medida em que a sua exposição passa a ser ainda mais ordenada, metódica e linear, na forma do algoritmo

aplicando-se à solução de uma quantidade de problemas semelhantes, pertencentes a uma mesma classe. Esse paradigma, determinante em grande parte dos currículos de formação técnica, tem avançado na direção de outros campos de conhecimento e de formação profissional, muitas vezes, sem o exame de sua pertinência.

O trabalho docente como algo humanístico, metódico e intencional, desenvolvido por meio do conhecimento científico, transcende a ideia de uma docência baseada especificamente nas tendências da tecno-pedagogia e da comunicação digital (YANAZE, 2009). Sem desconsiderar o papel instrumental da comunicação, da informação e do conhecimento viabilizado nas plataformas digitais, observa-se a necessidade de um exame crítico dessa tendência, pois, “quando a docência fica reduzida à dimensão técnica, cabe ao professor um papel de implementador de métodos e técnicas para conquistar resultados, deixando de fazer parte da sua atividade profissional o questionamento das intencionalidades do ensino” (GATTI, 2019, p. 182). Esse risco se torna cada vez mais iminente no ensino, pois a prática pedagógica vai sendo abarcada por firme e imediata resolução técnica, tendência que anuncia o avanço ilimitado de formas de determinismos, imediatismos e de reducionismos em respostas que demandam considerações espaço-temporais mais densas, como a formação humana.

O compromisso de viabilizar a atividade intelectual de estudantes/pessoas, visando a sua escolarização, educação e formação humana desde a educação infantil, implica considerar a construção de subjetividade, de uma ética do cuidado, sempre que se busca uma definição de perfil de professor. “O reconhecimento da docência como atividade complexa colocou em evidência, nas produções que se propõem a investigar o professor e sua formação, as habilidades humanas de reflexão, de deliberação e consciência” (GATTI, 2019, p. 82). Não se trata de um profissional que possa ser treinado por analogia ao operário ou ao técnico fabril/industrial que age sobre objetos tecnomecânicos.

O trabalho com o objeto material, quando utilizado como referência absoluta para o trabalho docente, resulta em contradições. O trabalho docente consiste numa experiência incompatível com a certeza de alguma coisa calculável e dedutivamente programada, pois lida essencialmente com relações intersubjetivas. Ainda que vinculado ao mundo produtivo, a sua relação com a pessoa, a sociedade, o trabalho e a educação não deve assentar-se, primordialmente, numa visão mecanicista da realidade. Não por simples negação, mas pela insuficiência do mecanicismo como

base do pensamento pedagógico. Nesse sentido, “muitos, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebem que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo, pensam que a transformação da realidade se pode fazer [...] sem a problematização desta falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 127).

Embora o mecanicismo possa ter uma relativa posição em situações objetiváveis do campo educacional, a origem do fenômeno educativo é mais perceptível na cultura e menos no mundo natural. A relação entre cultura, natureza e educação não pode ser interpretada sob a perspectiva de uma explicação causal, uma relação de causa e efeito. As leis mecânicas são simples, na medida em que explica o funcionamento dos corpos a partir de uma linearidade cabível em sistemas mecânicos. Porém, nas relações intersubjetivas, a sua aplicação não apreende a complexidade dos fenômenos históricos, socioculturais e simbólicos com a eficácia que alcança na descrição do perfil, da estrutura e do funcionamento de objetos materiais. “O objeto material pelo seu caráter social, homogêneo, passivo e indeterminado pode ser submetido à manipulação, controle e produção” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 256), algo que, em situações concretas de relações humano-social, como na educação, resultaria em violenta opressão. Contudo,

as explicações mecanicistas são válidas para os sistemas que o nosso pensamento isola artificialmente do todo. Mas não se pode admitir *a priori* acerca do próprio todo e dos sistemas que nesse todo se constituem naturalmente à sua imagem, que sejam explicáveis mecanicamente, pois sendo assim o tempo seria inútil, e até irreal. A essência das explicações mecânicas está efetivamente em se considerar o futuro e o passado calculáveis em função do presente, e em pretender, portanto, que tudo é dado (BERGSON, 1964, p. 71).

As relações entre pessoa, trabalho, sociedade e educação, assim como outras, no âmbito social, podem ser mais bem interpretadas numa perspectiva de totalidade, pluralidade e unidade. Do contrário, ampliam-se compreensões descontextualizadas. A descontextualização é uma forma calculada e ideológica de artificialismo, de explicações simplistas e superficial da realidade. A instituição escolar, em que a educação formal se dá oficialmente, se pensada fora de seu caráter de totalidade, pluralidade e unicidade, perderá, conseqüentemente, a sua força de ambiente socioeducativo, formador e transformador da realidade.

Perderá, além disso, a sua capacidade de se impor com o compromisso de atuar na linha de frente da construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária pela via da educação. Fora de contexto, artificialmente isolada e medida pelos *rankings* e indicadores de desempenho em avaliações de larga escala, a escola perde o seu sentido, pois “o que dá sentido ao que se aprende na escola é esse vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas: científica, artística, social, valorativa, institucional e a cultura experiencial no seu entorno” (LIBÂNEO, 2012, p. 335).

Nesse sentido, faz-se apelo a uma nova epistemologia, assentada em uma racionalidade que faça “emergir o mundo, as pessoas, os acontecimentos dentro de uma lógica menos binária e dicotômica e mais ternária, triádica, que nos permitisse ascender a redes de relações mais humana e planetária” (TAVARES, 2001, p. 42). Mas qual a função da dicotomia? Por que sistemas dicotômicos ainda são apreciados com grande legitimidade, mesmo diante de realidades complexas que expõe a sua limitação? A contradição consiste em que

a tradição pedagógica dicotômica resiste a concepções unitárias. Ela separa o direito à formação básica, intelectual, cultural e o direito à formação como trabalhador. Por outro lado, as lutas dos movimentos sociais por educação, escola conhecimento, identidades culturais coletivas atreladas à luta por terra, teto, espaço, trabalho, viver digno, justo, humano, carregam essa indivisibilidade (ARROYO, 2013, p. 107).

Os sistemas dualistas baseiam-se no pensamento lógico-dedutivo. São matematizados e aplicáveis com muita eficácia em estruturas lineares, como os sistemas técnicos. No entanto, em realidades mais anárquicas, complexas, nas quais o pensamento simbólico atua com maior densidade/intensidade, as relações de causa e efeito são limitadas como princípio explicativo, embora possam dar a sua contribuição.

Uma questão se impõe: que elementos pulsam e transitam na interface entre a causa e os efeito? A causalidade aplicada ao campo educacional encontra a delimitação de sua fronteira quando, na passagem do mundo objetivo ao subjetivo, a incerteza se põe como elemento interpretativo, vivencial e fenomênico, isto é, como um problema hermenêutico. As realidades mecânicas não interpretam a si mesmas sem o recurso à imaginação, à memória, à percepção, à reflexão. Sem essas

qualidades superiores da estrutura subjetiva que observa, descreve, analisa, interpreta, cria, inova, atribui sentido e renova, não há causalidade possível.

O campo educacional, como um espaço-tempo de aprendizagem, educação e formação humana lida diretamente com a atividade intelectual. Para aprender com qualidade, o sujeito precisa que a razão, a sensibilidade, as emoções, a imaginação, a memória, a percepção entrem em atividade. Espera-se que o ambiente escolar disponha sempre dos meios de propiciar essa experiência com o rigor e a espontaneidade necessária. Trata-se de uma experiência em que nada é dado, exceto a capacidade de aprender que cada sujeito possui como imanente à condição humana. Por essa e outras razões, o ambiente escolar não harmoniza com ideologias que concebem a instituição escolar como organização para o aprimoramento da eficácia do controle social.

O gerencialismo aplicado à relação pessoa, sociedade e trabalho, no âmbito da educação, tende a tomá-la como um sistema de objetos regido sob a supremacia da legislação, do cálculo e do dever, de modo que as decisões não sejam baseadas em necessidades humanas, mas sim, primordialmente, em projetos de controle político, ideológico e econômico. Trata-se de projetos articulados a partir de uma relação performática entre conhecimento, informação e tecnologia, na qual os poderes agem por contra própria executando ações, planejamentos e programas de seus interesses.

Os poderes hegemônicos representados pelos agentes midiáticos, estatais e corporativos, juntos e associados, excluem a esfera pública e, quando lhes interessa o âmbito político, manipulam as massas em busca de suporte para assegurar sua soberania e justificá-la com o “verniz” da participação popular. A sociedade da informação e do conhecimento é uma forma de capitalismo cognitivo cuja invenção não tem origem nos meios populares. Porém, é óbvia a carência de informação e de conhecimento comercializáveis nos meios populares mais empobrecidos materialmente. Atender a esse “consumo reprimido” é uma grande oportunidade para os negócios da educação.

O comércio de saberes, informação e conhecimento avança desfigurando a concepção de conhecimento como emancipação humana, passando a uma perspectiva utilitarista<sup>36</sup> de educação como qualificação profissional para o mercado

---

<sup>36</sup> Pergoraro (2006, p. 13) explica que “a ética da utilidade é a mais antiga ética objetiva. Surgiu no século XIII justamente como reação à ética do bem abstrato, da felicidade metafísica ou religiosa. O utilitarismo quer ser uma ciência humana que dirige a produção das coisas úteis em benefício do

de trabalho. Tal perspectiva impacta diretamente a formação docente, na medida em que os professores passam, dentro dessa lógica, a serem formados para realizar esses pressupostos da tecnocracia contemporânea. Desse modo,

a sociedade da informação e do conhecimento, assim denominada pelo estatuto que nela tem o saber como um insumo fundamental nos processos de produção material e simbólica e pela constituição de uma rede planetária de comunicação, constitui o contexto a partir do qual e para o qual operam os processos de modernização e a expropriação do espaço público na atualidade (RODRIGUES; GARZÓN, 2012, p. 227).

Como pensar a educação, a escola e a formação docente nesse cenário em que o saber, o conhecimento e a informação são tomados como insumos a serviço dos meios de produção, como elementos usados na produção de mercadorias e serviços? Uma concepção reducionista do conhecimento, da informação e do saber afeta diretamente as aspirações pessoais, as relações de trabalho e o comportamento social, pois os princípios éticos, políticos e estéticos derivados de uma prática social assim determinada contrariam toda e qualquer possibilidade de se erguer um pensamento educacional comprometido com a luta por justiça, inclusão e equidade social. Além disso, essa forma de reducionismo afeta o papel da escola como instituição autônoma e transformadora da realidade.

À medida que conhecimento é rebaixado ao negativo status de insumo de mais valor, a escola vai se tornando o lugar por excelência de comercialização do saber. E, num lugar assim, a autoridade suprema é a do poder aquisitivo, do poder de compra. O conhecimento, a informação e o saber tornam-se mercadorias intangíveis. Situação incompatível com uma educação popular, num país em que a escola pública, entre as instituições democráticas, foi o que sobrou como instrumento de mobilidade social para a parte excluída da população.

O aprofundamento da compreensão do papel das instituições democráticas tem sido minimizado no âmbito da educação. Parece que, entre as instituições sociais democráticas, somente a escola deve trabalhar em busca da satisfação de interesses coletivos. A escola pública é a instituição mais próxima e acessível à população. Essa proximidade lhe permite conhecer particularidades importantes das comunidades e,

---

maior número de indivíduos. Visa, portanto, a construção de uma ética puramente objetiva, científica; seu princípio básico é produzir o maior bem-estar possível para o maior número de pessoas; tudo o que beneficia as pessoas é ético e tudo que as prejudica é anético”.

ao mesmo tempo, trazer à tona a instabilidade do conhecimento, da informação e da cultura socialmente cultivada.

Nesse sentido é possível supor a existência de uma crise geral do saber, na medida em que “tanto a informação quanto o conhecimento [que sempre estiveram] estreitamente ligados à economia e à ordem social, das quais decorriam sua estabilidade abalou-se a sua segurança ontológica” (KRESS, 2012, p. 129). Como consequência, a questão da instabilidade do conhecimento torna-se uma preocupação para os controladores do currículo escolar. É possível verificar esse fenômeno no excessivo apriorismo das políticas de educação sempre aplicando determinações por meio de legislações, sistemas de avaliação em larga escala, diretrizes de formação de professores e base curricular.

Vejamos, por exemplo, uma possibilidade de enfiamento dessa lacuna naqueles casos em que a formação docente não derivaria de uma concepção crítica no projeto pedagógico do curso. Examinemos o quadro-síntese abaixo contendo uma proposta de eixo estruturante para os projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, segundo Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 10-16).

Quadro 4 – Curso de Pedagogia

(Continua)

<b>Eixo estruturante</b>	<b>Implicações</b>
A pesquisa como forma de aprendizagem do pensamento científico e dimensão do desenvolvimento profissional	Implica uma forma de organização curricular propícia para a articulação entre teoria e prática pedagógica como processo de produção de saberes e aperfeiçoamento da capacidade analítica necessária à abordagem problematizadora das situações e dos contextos de trabalho, bem como a construção de alternativas de intervenção.
A relação articulada entre teoria e prática permanente no e pelo currículo	Implica a pesquisa como instrumento de ampliação da consciência sobre a experiência da práxis no Curso de Pedagogia, bem como o enfoque nas relações transdisciplinares com diferentes fontes epistemológicas requeridas pela pedagogia.
Experiência formativa pela imersão nos contextos educativos	Implica considerar a realidade vivida como ponto de partida da prática educativa; reconhecer a realidade vivida como síntese de múltiplas determinações; reconhecer que as múltiplas determinações que instituem o mundo no qual as pessoas experimentam e constroem relações históricas, culturais e políticas são um pressuposto para a formação social do ser humano.

Quadro 4 – Curso de Pedagogia

(Conclusão)

Eixo estruturante	Implicações
Compromisso com a finalidade democrática dos processos educativos e com a escola pública	Implica compromisso com a democracia e com a educação concebida como prática social crítica e transformadora, frente ao avanço da ação mercadológica no campo das políticas educacionais e, mais especificamente, na rentabilização da formação docente por conglomerados financeiros próprios das ideologias que operam nas estruturas de Estado.
O estudo da didática em suas conexões com as bases teórico-práticas da relação pedagógica e as especificidades dos objetos de ensino	Implica como finalidade que o trabalho educativo se organize na direção contrária à lógica das políticas neoliberais e, mais especificamente, vinculando-se a um referencial que lhe confira identidade como ato formativo intencional enraizado na reflexão sobre o sentido e os modos de ação, visando a aprendizagem pela apropriação e pela ressignificação de conhecimentos, de atitudes e procedimentos referenciados na didática crítica.

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Pressuposto 2.** *Considera o conhecimento em seu aspecto científico, técnico, cultural e humanista, valorizando a sua relação com o cotidiano escolar dentro de uma perspectiva crítica e complexa de educação.*

A pedagogia enfrenta o desafio de conduzir a formação humana, a escolarização e a educação dos indivíduos como preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho. O foco no mercado tem ganhado destaque, subordinando as relações sociais e os valores da vida em comunidade ao valor econômico. A economia foi alçada à posição de supremacia sobre a vida humana, dando sempre a última palavra em decisões, muitas vezes, de caráter humanitário. O conhecimento a serviço do mercado afeta a construção da subjetividade alterando os modos de vida e a cultura. A instabilidade ganha uma força quase insuperável, na medida em que, “no mercado, a subjetividade é definida com base na participação do indivíduo no consumo – seja potencial ou real” (KRESS, 2012, p. 133). A educação interessa ao mercado como produto imaterial de grande valor econômico. Interessa também pela sua capacidade de forjar estilos de vida, comportamentos e visões de mundo.

A educação está no centro da luta política, econômica, ideológica, estética e cognitiva, seja como instrumento de afirmação de poderes hegemônicos, seja pela

negação desses poderes, ou cumprindo a sua função específica de viabilizar os processos educativos. Nesse sentido, os aspectos: científico, técnico, cultural e humanista do conhecimento, com os quais a escola lida cotidianamente, podem ser preservados dentro de uma perspectiva complexa. Todavia,

existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo ente as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2008, p. 140).

O embate entre complexidade e racionalidade técnica não pode configurar obstáculos para que a educação exerça o seu papel. As questões suscitadas nesse particular podem servir como referência para definir a necessária demarcação daquilo que, de fato, é pertinente ao campo educacional, posto que “a racionalidade técnica é expressa pela construção linear e continuísta do conhecimento, marcada por uma forte classificação, de modo que ao conceito seguia-se o conhecimento prático simplesmente como aplicação do conhecimento teórico” (RAMOS, 2002, p. 242). Assim, as múltiplas determinações da complexidade e a linearidade das determinações mecânico-causais podem remover os obstáculos epistemológicos com a redefinição de suas fronteiras. Uma redefinição dessa natureza significa, entre outras questões, reconhecer que há limitações de alcance em toda e qualquer forma de saber, de modo que se faz necessária uma autocrítica em todos os campos gnosiológicos. Por exemplo:

a inteligência que só sabe separar, fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional, atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2008, p. 14).

O cotidiano escolar tem as suas práticas, seus hábitos e seu próprios ritos pedagógicos. Muitos deles em nada coincidem com processos de teorização do conhecimento ou resulta de alguma aplicação de modelos tecnicamente estruturados. Trata-se, em muitos casos, de sujeitos reproduzindo a cultura. Outras vezes, criando, interpretando, atribuindo novos sentidos. Esse fenômeno tem implicações técnicas, mas se afasta essencialmente de uma visão aplicacionista da teoria ou do comportamento socioeducativo e pedagógico.

Algo mais globalizante e qualitativo transcende o saber especializado quando o humanismo se impõe como fundamento. Esse algo é a percepção das próprias vivências. O valor da condição humana, do conhecimento crítico e da pessoa recupera a sua totalidade. Subjetividades são erguidas sob essa perspectiva. Não é uma técnica se reproduzindo, pois “o conhecimento técnico está reservado aos *experts*, cuja competência em um campo restrito é acompanhada de incompetência quando este campo é perturbado por influências externas ou modificado por um novo acontecimento” (MORIN, 2008, p. 19). Não se quer negar a técnica, mas sim afirmar a sua pertinência no campo da educação como um dos meios que engloba processos de racionalização, como: planejamento, coordenação, gestão, execução, implementação, projeções, etc., no restrito limite das relações de causa e efeito, causalidade.

A integração do conhecimento não se dá sem cultura humanística. “A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela via da filosofia, do ensino, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos” (MORIN, 2008, p. 17). Ela é necessária à reconexão dos elementos constitutivos da realidade fragmentada pela aplicação dos procedimentos de ordenação técnica. Esses procedimentos sintéticos são necessários para alcançar o conhecimento do mecanismo que constitui estrutura material dos corpos, mas também as relações lógicas de realidades imateriais.

A técnica, quando desvinculada da cultura das humanidades e da cultura científica, cria realidades abissais, ainda que tal desvinculação possa ter alguma eficácia para fins de aplicação. Observa-se, por exemplo, o corpo técnico da *intelligentsia* estatal de um país. É possível adotar critérios técnicos evidentes na escolha desses agentes, mas o próprio conceito de critério, de Estado, de sujeito, de sociedade, de sistema político, de formação, de trabalho e de juízo que atua na escolha exerce poder sobre o mundo da técnica. Significa que o postulado de uma civilização tecnológica separada acentua ainda mais “a grande [disjunção] entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada no século XX” (MORIN, 2008, p. 17). Com a desarticulação da cultura tecnológica, o século XXI tende a anunciar a tripla fragmentação gnosiológica: cultura humanística, cultura científica e cultura tecnológica.

No âmbito da escola, essa tripla fragmentação do conhecimento tem implicações geracionais, o que amplia ainda mais os obstáculos aos processos de escolarização. A tendência desta geração do século XXI a supervalorizar a aquisição de habilidades para operar objetos, equipamentos e produtos tecnológicos é uma evidência, de modo que as novas plataformas de conhecimento passam pela informação e pelos bancos de dados. Os saberes não totalmente disponíveis nessas plataformas – isto é, aqueles que demandam o testemunho da presença do outro, da integração eu/tu, da mobilização de processo de alteridade, de desenvolvimento da capacidade intelectual por meio da reflexão e da produção escrita do pensamento –, parecem ter entrado em crise na escola.

Uma perspectiva crítica e complexa de educação permite que as vivências tensionem os aspectos científicos, técnicos e culturais da educação e do conhecimento, exigindo alguma flexibilização. O princípio de flexibilização assegura uma postura acolhedora para o horizonte de possibilidades que se manifesta incessantemente, mas com a devida prudência quanto ao risco de se exceder no vício da permissividade. Ser flexível significa harmonizar diferentes identidades na esfera pública, na luta por reconhecimento e participação social democrática. No campo educacional,

a categoria de identidade organiza as investigações educacionais que tem por objeto experiências políticas, de raça e de gênero, em torno de questões de autoformação e subjetividade na esfera pública. [...] possibilita-nos descrever como a política que pensávamos estar situada “lá fora”, na sociedade, é vivida “aqui dentro”, em nosso corpo, em nossa cabeça, em nossa fala e conduta cotidianas (PINAR, 2012, p. 162).

A necessidade comunicativa dos sujeitos que expressam suas contribuições a partir da consideração de uma assumida identificação ideológica, epistemológica e pedagógica vai além de seu caráter especificamente pedagógico, focado *stricto sensu* nos problemas relativos aos processos de ensino-aprendizagem.

A esfera pública é o palco da vida comunitária. Nela a educação se dá em sua forma mais completa, e o motivo é que todos têm que se mostrar – e justamente no aqui e agora desse mostrar-se a si mesmo que o ser de cada pessoa apresenta, em plenitude ou não, a educação que o ajudou a forjar a sua personalidade. Desse modo, a esfera pública nos afeta a todos, pois fora dela não há sociedade, há apenas

entidades metafísicas apresentadas sem corpo, que, apesar da forma invisível de suas aparições, não deixa de exercer sobre os corpos algum tipo de controle social. Entre essas entidades, podemos citar a religião, o mercado e o Estado.

**Pressuposto 3.** *Considera a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade, a transversalidade e a contextualização como os modos de abordagem dos saberes essenciais da formação do pedagogo.*

A relação teoria e prática é uma questão essencial no debate epistemológico moderno. No campo pedagógico ela significa uma abordagem necessária, principalmente porque a educação, a escolarização e a formação humana, em si mesmas, encerram uma forte dimensão prática. Mas isso não significa que a formação docente é uma questão meramente prática, no sentido de que o fazer docente, por si mesmo, configuraria a referência empírica, teórico-conceitual e epistemológica suficiente para a formação do educador.

A formação docente está sempre vinculada a alguma forma histórica. No século XXI, por exemplo, ela se vê muito influenciada pelo pensamento pós-moderno; porém, ainda assim, não deixou de enfrentar internamente os mais variados conflitos decorrentes de atitudes políticas, visões de mundo, posições axiológicas e concepções pedagógicas contrárias entre si, que, teoricamente, seriam resíduos da epistemologia e da subjetividade modernas. Nesse sentido, adverte-se que,

embora as discussões pós-modernas sobre a questão da subjetividade e da consciência contribuam com importantes alertas, elas também trazem certos riscos. Existe, parece-me, na ênfase pós-moderna no próprio conceito de subjetividade, o risco de uma individualização, psicologização e atomização do social, uma tendência que se combina com a ênfase no conceito de diferença para deslocar o sujeito social do centro da análise e da prática política. Se a ênfase pós-moderna na subjetividade deve ser incorporada, é melhor que o seja no contexto daquilo que já sabemos sobre a construção de identidades sociais e coletivas e não no da construção de narcisísticas identidades individuais ou de isoladas e minúsculas identidades grupais (SILVA, 1993, p. 136).

O possível deslocamento do sujeito do centro da análise política concilia-se com posições objetivistas – algo nocivo para o campo da educação. Segundo Morin (2008), a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver

os problemas e, correlativamente, estimular o pleno desenvolvimento da inteligência geral. Deve ainda, segundo ele, contribuir para a autoformação da pessoa, ensinar a assumir a condição humana e como se tornar cidadão. Nesse sentido, não bastaria uma formação orientada pela crença na realidade objetiva, como se o mundo fosse disciplinado pela aplicação normativa de regras gerais de conduta. Antes, há uma consciência a ser formada, posto que “todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos” (MORIN, 2008, p. 24).

No cerne dessa problemática está a coexistência de posições conservadoras, progressistas, tecnicistas, pragmatistas, fenomenológicas, crítico-dialéticas, etc., perceptíveis em atitudes individuais, nos documentos oficiais e na produção intelectual da área. Por isso, a relação teoria e prática precisa ser examinada, também, no contexto da evolução do conhecimento e não apenas sob a perspectiva de uma facticidade localizada e institucionalmente situada, como a relação teoria e prática no âmbito do vínculo entre teoria educacional, prática educativa e processo de ensino-aprendizagem. O recuo a essa abordagem unilateral resulta numa forma de abdução que limita o avanço da epistemologia do conhecimento pedagógico e sua cientificidade.

No fundo, a dicotomia teoria e prática no campo pedagógico diz respeito ao desafio de integrar numa unidade dialética: concepções de educação, teorias pedagógicas, experiência docente, prática educativa e cotidiano escolar. Trata-se de uma complexa dicotomia. Não é simplesmente uma questão de aplicação de conhecimento teórico-metodológico como parece supor o praticismo. Implica, além disso, o reconhecimento de que

a atividade docente é uma experiência. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura. A experiência pedagógica tem a capacidade de despertar, estimular e desenvolver o querer bem sem o qual a prática educativa perde o sentido. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 1996, p. 142-143).

A prática educativa é uma totalidade enquanto experiência estética, ética, política, científica, técnica, transformadora e revolucionária. “É um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e

educandos” (FREIRE, 1996, p. 145). Nesse sentido, a formação docente não se dá desvinculada das grandes questões da humanidade. No campo do conhecimento ou das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, ou pensando a formação humana e as contradições inerentes ao seu desenvolvimento, a atividade docente se impõe pelo simples fato de que um ser humano pode ensinar algo a outro ser humano. Ela se tornou uma experiência vigiada pelos poderes dominantes, na medida em que aquilo que se ensina a outrem não é apenas uma questão pedagógica ou estritamente cognoscitiva, mas envolve questões valorativas, libertárias e emancipatórias de complexa definição.

A civilização tecnológica do século XXI continua enfrentando os problemas emergentes de seu tempo histórico. Muitos deles são regressões valorativas postulando modelos de sociedade que potencializam a servidão como condição de possibilidade de relações sociais mais harmônicas. Para isso, os poderes dominantes lançam mão do imperialismo cognitivo, mercadológico e político. A escola não está fora desse fenômeno, na medida em que “por intermédio da transmissão de conhecimentos, valores e disposições [...] tanto contribuiu para manter privilégios sociais, definidos pela estrutura econômica capitalista, como também atua no processo de criar e recriar a hegemonia dos grupos dominantes” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 81). E se a escola não está fora dessa estrutura, tampouco a atividade docente estaria. Todo sistema ideológico precisa de escolas para operar suas pretensões, sejam elas emancipatórias ou antidemocráticas.

O modelo de escola que se ocupa da tarefa de reproduzir hegemonia de grupos dominantes outra coisa não é senão corporações capitalistas preocupadas com a equidade entre iguais. O compromisso com igualitarismo de classe é a sua meta. Defende-se igualdade civil, política, social e cognitiva não para todos que fazem parte de uma mesma sociedade, mas sim para aqueles que prioritariamente pertencem à mesma classe. Os problemas educativos são complexos, multidimensionais e diversos. Nem sempre têm a mesma origem, embora tenham muitas vezes causas sociais comuns a uma determinada comunidade. É através das próprias pessoas que se torna possível conhecer a origem e a causa dos tensos processos de desumanização que ameaçam a vida humana. Por isso, a escola, como ambiente democrático, é essencial para que as narrativas de si, as autobiografias, tenham valor e suas vozes possam ser convertidas em saberes sobre subjetividades, sobre vidas que precisam se conhecer para se libertarem da servidão e da exclusão social.

O trabalho interdisciplinar tem se destacado como um dos modos de abordagens do saber no campo educacional. A integração dos saberes e de suas formas de produção tem sido bem acolhida no âmbito da ciência pedagógica. Contudo, deve-se considerar que “a interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas são colocadas, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos. Pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa ser alguma coisa orgânica” (MORIN, 2008, p. 115). Esse caráter de organicidade e cooperação da abordagem interdisciplinar tem se revelado muito fecundo para o conhecimento pedagógico, pois as ciências da educação se constituem sob a perspectiva de um elenco de conhecimentos oriundos de áreas correlatas que expressam interesse pelo mesmo campo, a educação.

A docência, como uma atividade intelectual, é um objeto de múltiplas determinações. Porém, não pode ser uma ação espontânea de sujeitos simplesmente vocacionados. Numa sociedade em que a manipulação gnosiológica assegura poderes, privilégios, exclusão e define classes sociais, a atividade docente somente poderá cumprir uma função se for crítica e emancipatória. “A capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos” (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 32).

O diálogo com a comunidade é essencial, assim como é essencial uma formação que possibilite aos professores a competência necessária para a dialeticidade. As comunidades não são passivas, elas precisam desejar esse diálogo; do contrário, outras forças podem intervir nessa relação, zelando por interesses antagônicos às finalidades da escola.

Existe aí uma questão de formação porque há pedagogias e, como tal, não se pode esperar que todas são críticas, libertárias e progressistas. Do mesmo modo, seria ingenuidade supor que todas as comunidades de um entorno escolar cultivem um comportamento emancipatório. Sabe-se, portanto, que “na história, há pedagogias que não foram emancipatórias. Existe uma pedagogia fascista, uma pedagogia do nazismo; por isso não posso dizer que, por sua natureza, a pedagogia é emancipatória” (CHARLOT, 2012, p. 119).

Toda e qualquer pedagogia tem seus pressupostos, suas visões de mundo, suas concepções de conhecimento, suas ideologias, sua ética, sua estética, sua política e seu paradigma de ensino-aprendizagem. Toda essa precondição se coloca

como elemento da formação daqueles que serão, na melhor hipótese, intérpretes, analistas e críticos de um currículo, ou, na pior, meros operadores do ensino, aplicadores de programas curriculares.

A ciência pedagógica vem, cada vez mais, assumindo uma concepção menos linear e mais transversal de conhecimento. Novos e diversificados referentes têm se apresentado como alternativa nos contextos socioculturais, discursivos e pedagógicos, significando consciência da diversidade cultural, do respeito às diferenças, da multidimensionalidade do conhecimento, além de outras problemáticas da sociedade contemporânea.

Esse fenômeno exige uma nova escola, além de outros instrumentos de construção do conhecimento pedagógico, da teoria educacional e da prática educativa, pois, “mesmo em benefício de uma educação escolar mais aberta e articulada com outras instâncias fora de seu marco próprio, o educativo não se restringe ao escolar, uma vez que apanha as relações entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico” (LIBÂNEO, 2011, p. 40-41). Essa consideração do educativo transcendendo as fronteiras do saber escolar implica em abordagens epistemológicas mais amplas e transversais. Afirma-se, portanto, que

a transversalidade do fenômeno do conhecimento é inquestionável [...] nas sociedades emergentes da informação e da comunicação que faz apelo ao desenvolvimento de [...] comunidades humanas, mais inteligentes, mais cordiais, tolerantes, livres e responsáveis. Sociedades com conhecimento e informação que lhes permita uma nova visão do mundo, da realidade, bem evidente nos domínios da física, da química, da biologia, da sociologia, da filosofia e das artes (TAVARES, 2011, p. 54-55).

Uma visão de mundo para que possa ter sentido amplo no âmbito das ciências em geral precisa ser compartilhada e construída como desafio gnosiológico. Todos os campos do conhecimento científico-disciplinar são desafiados a realizarem essa espécie de cosmologia como uma ética do cuidado capaz de reger o comportamento das comunidades humanas na sua relação com o planeta. Postular esse ideal é também papel da escola. Contudo, sabemos que a modernidade nos legou – não apenas no âmbito do conhecimento geral, mas também no âmbito das pedagogias originárias do seu contexto histórico-epistemológico – uma tendência metódica de pensar a realidade na chave hermenêutica da relação causa e efeito. A aplicação

ilimitada dessa tendência metódica alcançou domínios sociais, culturais e institucionais, abarcando também a forma de pensar a educação e o ensino, pois

nossos sistemas de ensino nos ensinaram a isolar objetos [...] do seu meio ambiente, a separar as disciplinas em vez de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2008, p. 15).

Escolas não são apenas ambientes sociofuncionais organizados para promover o desenvolvimento da capacidade de ser prático, útil, eficaz e competente para executar os comandos da automação social do mundo do trabalho. Seja na escola ou em qualquer outro ambiente que participa da formação humana, “o sujeito só está em condições de assumir-se como tal ao executar um movimento de pensamento reflexivo crítico e criativo. Sem esta habilidade os entes tornam-se meros objetos manipulados pelos sistemas políticos-ideológicos” (GHEDIN, 2012, p. 168).

Uma escola é uma comunidade de ensino-aprendizagem e um ambiente de reflexão sobre os modos de produção da existência. Assim, toda materialidade, toda corporeidade, todo simbolismo, toda luta política, toda ideologia e toda educação ganham sentido na totalidade, não simplesmente nas relações de consumo protagonizadas pelo mundo corporativo e pela atividade econômica. Existir não é simplesmente vivenciar relações de consumo. Contudo, não se trata de excluir o comércio do mundo, mas sim de estabelecer outras formas de relacionamento com o mesmo, e a escola é essencial nesse projeto de combater a falsa consciência perpetrada cotidianamente pelo hedonismo da sociedade do espetáculo (DEBORD, 1997).

A relação teoria e prática demanda, para uma compreensão adequada de sua estrutura no âmbito da escola e da formação docente, um grau de reflexividade muito além de um domínio pragmático do saber. As intencionalidades que circulam nesse íterim – da relação teoria e prática – são implicadas por relações de poder, intersubjetividades e sofisticadas heteronomias que transcendem o pedagógico e a clássica fixação do educador pragmático neoliberal de regular todo o fenômeno educativo na métrica da aplicação. Essa forma de reducionismo acarreta outras questões acerca do perfil do educador pragmático neoliberal, entre elas:

o caráter fatalista e antiutópico, o forjamento de uma educação friamente tecnicista, um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo, a permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz, são saberes de que o educador “pragmático neoliberal” necessita em sua prática, mas que denunciam a sua atividade anti-humanistas (FREIRE, 1996, p. 143).

Esse perfil de educador “pragmático neoliberal”, embora muito questionado pelo pensamento crítico-progressista em educação e suas derivações, permanece em atividade disputando posição nas políticas de formação docente. Se a ideologia contida no discurso e na prática do educador “pragmático neoliberal” tende a criar obstáculos à transformação do mundo, pela assunção de um doutrinário fatalismo, o educador progressista, pelo contrário, “precisa estar convencido de que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (FREIRE, 1996, p. 143). A conscientização é um ponto central também para as questões epistemológicas. O problema da dicotomia na relação teoria e prática não é somente uma questão epistêmico-pedagógica, é também de natureza político-ideológica.

A relação teoria e prática é realizada por sujeitos. Não somente a relação, mas também a dicotomia e o dualismo são criações do entendimento humano. Por isso, exigem reflexividade. “A reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz” (LIBÂNEO, 2012, p. 81). A relação é só um objeto, uma categoria com suas modalidades de “inerência e subsistência, causa e efeito, dependência, reciprocidade entre agente e paciente” (KANT, 2012, p. 114-115).

É a cultura do sujeito que alimenta o problema da relação dicotômica e do dualismo, doando a esse um sentido formativo, didático e epistemológico, ou simplesmente o transforma num obstáculo à própria formação pela descrença na possibilidade da teoria como conhecimento intelectual que produz pensamento, concepções e derivações prático-cognitivas. Discorrer teoricamente sobre a realidade escolar, sobre os processos de ensino-aprendizagem, sobre a condição social dos alunos, sobre a situação política do país, sobre a própria condição docente, sobre as políticas de educação que afetam o magistério, entre outras, é ato que a sociedade espera que um professor possa fazê-lo como parte do exercício de sua profissão.

**Pressuposto 4.** *Considera a pesquisa como atividade responsável pela produção de conhecimento, pela compreensão do fenômeno educacional, da prática educativa, pela identificação de problemas socioculturais e como base para intervenção na realidade escolar.*

A pesquisa se faz necessária na medida em que fatos não explicam fatos. Quando um fato não é submetido a algum processo hermenêutico, que permita viabilizar formas adequadas de compreensão, interpretação e explicação de sua natureza, pouco se avança em termos de cientificidade. Com seus instrumentos teóricos-metodológicos e suas concepções, a pesquisa se aproxima dos problemas na tentativa de compreendê-los em sua complexidade. Seu papel, entre outros, “é forjar instrumentos e criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo” (CHARLOT, 2012, p. 106). Nesse sentido, a pesquisa tem um compromisso com o estado do conhecimento, com a sua evolução e sua inovação e com as revoluções necessárias para a explicação da realidade e suas crises paradigmáticas.

A realidade escolar é um contexto de vivências orientado por princípios éticos, políticos, estéticos e pedagógicos. Toda cognição se dá preenchendo esses princípios e movendo-se segundo seus pressupostos. O cotidiano da sala de aula é uma das possibilidades de vivenciar a situação contextualizada do ensino. Porém, o que está acontecendo na escola não é simplesmente uma consequência do seu próprio cotidiano. Realidades externas à escola também se impõem sobre a prática educativa, criando, muitas vezes, obstáculos para quem a faz organicamente. Conhecer os mecanismos de funcionamento dessas estruturas político-ideológicas demanda pesquisa especializada, pois

não é suficiente, quando falamos em práticas escolares, a análise globalizante do problema educativo. Aos aspectos externos que explicitam fatores determinantes da realidade escolar é necessário agregar os meios educativos, os instrumentos de mediação que são os dispositivos e métodos de educação e ensino, ou seja, a didática (LIBÂNEO, 2009, p. 22).

No entanto, não é toda concepção de pesquisa que tem pertinência na investigação do fenômeno educacional, na produção do conhecimento pedagógico e na identificação dos problemas socioculturais contidos na realidade escolar. Uma

concepção mecanicista do fenômeno educativo – seja pela via do simples pragmatismo metódico aplicado ao fazer cotidiano da sala de aula, seja pelo tecnicismo e suas tecnologias do fazer operacional que concebe o professor como um mero operador de competências e habilidades – é insuficiente. Trata-se de uma das formas de dogmatismo pedagógico.

A pesquisa pedagógica, “mesmo se ocupando apenas de certos aspectos do ensino, por não poder abranger a totalidade da situação educacional, ela faz análise, é analítica” (CHARLOT, 2012, p. 105). Considerando que toda atividade científica, por princípio, é analítica, pois examina dados, problemas, hipóteses, objetos, contextos, sujeitos e conhecimento sobre o real, a pesquisa pedagógica somente é possível como pesquisa científica na medida em que a análise é um dos métodos universais do saber racional.

A meta do ensino é propiciar aprendizagem. Trata-se de sua tarefa objetiva. Mas em torno dessa meta há uma complexidade de relações partilhadas por professores e alunos, isto é, as “suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 47). Exercer funções de magistério implica formar-se como intelectual do ensino, da humanização, do conhecimento e da justiça social. O ensino é, portanto, “um ato global e contextualizado que tem uma dimensão axiológica e política, e tenta realizar o que deve ser” (CHARLOT, 2012, p. 105).

Quem vai à escola carrega consigo sua história de vida, suas vivências, sua posição social, sua condição econômica, sua estética, sua moralidade, sua capacidade de aprender, sua sensibilidade, seu pensamento, suas experiências, etc. Daí porque ensinar implica relacionar-se com uma totalidade, o outro ser social.

Os problemas socioculturais de um povo estão implicados na subjetividade de cada indivíduo. Isso repercute na educação escolar. Por isso, diante da supervalorização dos recursos técnicos e tecnológicos no trato de fenômeno educacional, recomenda-se prudência, tendo em vista que o tecnicismo não é simplesmente uma questão de avanço da tecnicidade e de seus recursos, mas é também uma sofisticada tendência do instrumentalismo, da tecnocracia e do gerencialismo aplicado à formação humana. O triunfalismo técnico pode ainda ser simplesmente uma abertura ideologicamente calculada do mercado de tecnologias aplicadas ao campo educacional com pretensões de abertura em setores

considerados nichos comerciais com potencial de consumo e lucratividade. Significa que

o predomínio da razão instrumental, técnica ou pragmática generaliza-se por todos os setores da vida social. Em escala crescente, as conquistas da ciência são traduzidas em técnicas de produção e controle social, conforme o jogo das forças sociais, segundo as estruturas de dominação e apropriação prevalecentes (IANNI, 2008, p. 230).

O triunfalismo da técnica, caracterizado pela atitude de confiança absoluta no progresso técnico-científico, generaliza-se de tal forma que alcança o patamar de um paradigma definidor do padrão de racionalidade a ser observado em todas as dimensões da existência humana. A tecnificação do campo educacional não se confunde com a sua cientificidade. Há fronteiras nesse diálogo. O tratamento científico do fenômeno educacional difere do tratamento puramente técnico. O primeiro reflete o que fazer examinando a pertinência de suas aplicações dentro de um sistema de valores, de modo que tornar científica uma decisão implica considerar a perspectiva da provisoriedade de um saber que poderá, a qualquer momento, entrar em crise ou consolidar a sua permanência na história da ciência. O segundo está sempre comprometido com a aplicação do procedimento mais eficaz, demandando, portanto, uma seleção bastante específica de problemas que caibam no seu repertório resolutivo.

Percebe-se que a extensão, isto é, o alcance epistemológico, é o ponto que distingue a relação fronteira entre ciência e técnica no campo educacional. A distinção é necessária na medida em que “os desenvolvimentos da ciência, traduzidos em técnicas, aprofundam e generalizam as mais diversas modalidades de alienação, do pauperismo à mutilação” (IANNI, 2008, p. 230). A realidade escolar, a formação humana e os processos de ensino-aprendizagem não são explicáveis em sua totalidade segundo uma ordem técnica.

No entanto, podem ser cientificamente interpretados, compreendidos e evidenciados segundo princípios racionais dentro de um sistema de valores. Para isso, é necessária uma cultura científica. E, como tal, “não é o conteúdo das informações contidas na teoria, mas a formação de um hábito de reflexão e esclarecimento nos próprios teóricos que produz, em última instância, uma cultura científica” (HABERMAS, 2014, p. 179).

Morin (2008) argumenta que os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos, pois não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Com isso, não se está induzindo à proclamação do fim das considerações técnicas no mundo da vida, mas sim problematizando as suas limitações como “detentora” da palavra final sobre as questões humanas, especialmente no âmbito da educação e do ensino. Nesse sentido,

devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2008, p. 16).

A intencionalidade da crítica do pensamento complexo dirige-se, essencialmente, ao problema da fragmentação do conhecimento. Tal problema tem a marca da superespecialização, da atitude de isolar objetos do seu meio ambiente e de “reduzir o complexo ao simples pela obrigação de eliminar tudo que causa desordem e contradição em nosso entendimento” (MORIN, 2008, p. 15).

O fato é que, querendo ou não a linearidade, a contradição é essencial para as considerações dialéticas. Mesmo aquelas ciências que se ocupam de particularidades se veem diante de contextos complexos que lhes afetam com questionamentos de natureza conjuntural, isto é, pela confluência de acontecimentos historicamente situados. Incluem-se aí aqueles relativos à educação, à economia, ao sistema produtivo, ao mundo do trabalho, ao avanço do conhecimento, ao sistema de ensino, à política, etc. Significa que “todos os problemas particulares só podem ser posicionados e pensados corretamente em seus contextos; e o próprio contexto desses problemas deve ser posicionado, cada vez mais, no contexto planetário” (MORIN, 2008, p. 14).

A pesquisa como base para intervenção na realidade escolar também demanda a generalização da cultura científica nesse campo, o que somente será possível com formação docente vinculada a essa concepção. Do contrário, a transitoriedade das aplicações técnicas poderá afirmar-se como instância de determinação paradigmática.

#### **4.1.2 O ideal de Formação Docente em Pedagogia**

**Pressuposto 5.** *Considera a formação docente sob a perspectiva axiológica, epistemológica, ontológica e pedagógica supondo o fenômeno educativo, os processos de ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico como objetos que exigem: eticidade, reflexão crítica, autonomia nos modos de ser/produzir e, além disso, competência profissional.*

Toda formação docente implica decisões valorativas, epistêmicas, existenciais e pedagógicas. A competência profissional do professor se expressa na sua forma de conduzir os processos de ensino-aprendizagem e, ao mesmo tempo, na maneira como ele se relaciona com o existir, o conhecer e o valorar. A ideia de uma formação centrada na docência, tomando, portanto, a prática como ponto de partida, começa a ser relativizada quando a exigência do domínio intelectual do objeto, do conhecimento científico da área e da capacidade de transposição didática se apresenta como demanda.

Quando os sujeitos, os contextos e a condição humana exigem reflexão para encaminhar decisões menos automatizadas e aleatórias, nessas situações, os limites do praticismo, do fazer não sistematizado, emergem como problema epistêmico, cuja resolução requer, além do aqui e do agora da prática, outros pontos de partida, outros pressupostos. Nesse sentido,

o problema da profissionalização está diretamente relacionado com a epistemologia que se constrói neste campo de saber. As abordagens [...] estão muito centradas em situações práticas [...] que não fundamentam suficientemente uma perspectiva que possibilite um salto [...] para a construção do saber pedagógico sistematicamente fundamentado (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 150).

O universo das situações práticas é muito instável, fatural e espontâneo. A sucessão é a sua característica essencial. Coisas vão acontecendo, atitudes são tomadas a todo momento por sujeitos individuais para resolver problemas particulares. A capacidade de lidar com esse universo da prática não se adquire totalmente na própria prática. Há uma cientificidade pressuposta que consiste numa tentativa de formar a capacidade necessária a fim de agir seguindo processos de racionalização. As situações práticas constituem, no âmbito educacional, um campo aberto e vasto

de problemas de pesquisa. A fluidez de suas manifestações revela concepções, paradigmas, pressupostos, teorias e métodos, ou, simplesmente, ausência de todo esse processo que ampara a competência profissional do professor.

Impõe-se, nesse particular, a questão de saber que forma histórica tem se destacado como referencial epistêmico da competência profissional docente, isto é, se modernidade ou pós-modernidade, visto que o tema da fluidez do discurso e de certa espontaneidade no fazer pedagógico tende a ser estimulado dentro de uma racionalidade mais afeita ao treinamento da competência técnica para fins de *performances*. Lyotard (2018), na sua obra *A condição pós-moderna*, afirma que a definição de competência técnica é tardia. A partir de uma perspectiva histórica, ele justifica:

as invenções realizaram-se por muito tempo intempestivamente, por ocasião de pesquisas ao acaso ou que interessam mais ou tanto às artes (*technai*) que ao saber: os gregos clássicos, por exemplo, não estabelecem uma relação evidente entre esses últimos e as técnicas. Nos séculos XVI e XVII, os trabalhos dos “perspectivistas” emanam ainda da curiosidade e da inovação artística, e isto é até o fim do século XVIII. E pode-se afirmar que ainda em nossos dias as atividades “selvagens” de invenção técnica, por vezes semelhantes a devaneios anárquicos, continuam fora das necessidades da argumentação científica (LYOTARD, 2018, p. 81).

O problema da inovação no campo pedagógico aparece com frequência nas propostas dos reformistas da educação. Porém, tais propostas parecem não ter origem na escola e nem nos processos desenvolvidos pela prática pedagógica, mas sim na expectativa performática que parece derivar, quase totalmente, das estratégias do mundo econômico destinadas à aplicação nas grandes corporações, empresas e fábricas. Por analogia a esse cenário, como sabemos, propõem-se reformas educacionais.

O fato é que nesse universo de experiências, conhecimento, saberes e formação humana, a educação que nele circula não é um dispositivo de *performances*. É algo maior, como tem mostrado o pensamento educacional, suas teorias e práticas. Assim, a educação, quando tomada como um objeto, requer o tratamento que lhe é compatível, sob o pressuposto de que “um objeto existente em si sempre diz respeito à consciência e ao “eu” da consciência” (HUSSERL, 2006, p. 112). Isso, é claro, se pensado do ponto de vista fenomenológico. Aquele ponto de vista que não compactua

com a tese de que fazer ciência se requer isolar objetos do seu contexto originário, do seu ambiente.

Como toda ciência, a pedagogia tem suas técnicas. Em terminologia específica, seus “meios didáticos” (LIBÂNEO, 2014, p. 83). A questão é que a causa final que justifica a sua elaboração (de sua técnica enquanto meio didático) em nada tem relação com dispositivo técnico à maneira de equipamentos e autômatos eletromecânicos. As técnicas para ampliar a capacidade de ensinar e aprender dependem, primordialmente, do amparo de uma inteligência geral docente, cuja cognição não pode minimizar o papel da escola, do conhecimento científico, dos objetos de conhecimento, da didática, do conteúdo programático, dos sujeitos, dos contextos, etc.

Por isso, fica cada vez mais evidente quando se aprofunda a investigação sobre a prática pedagógica, sobretudo na educação básica, conforme já fora amplamente demonstrado, que:

o ato pedagógico requer um trabalho docente sistemático, intencional, disciplinado, ao mesmo tempo que um esforço por conquistar o interesse, a colaboração e o gosto pelo estudo; que o professor precisa ter domínio dos conteúdos que ensina e dos meios de transmiti-los; que a transmissão de conteúdos articulados com a experiência social concreta dos alunos não prescinde dos meios didáticos; que a organização curricular, especialmente a seleção de conteúdos, é uma questão a ser enfrentada pelos educadores; que o meio escolar, isto é, o espaço físico e humano da escola é um elemento que pode tanto ser motivador quanto inibidor das disposições de aprendizagem (LIBÂNEO, 2014, p. 83).

Em linhas gerais, as exigências do ato pedagógico, conforme afirmadas pelo professor Libâneo, enunciam proposições para ação que asseguram a posição, muitas vezes excessivamente relativizada, do conteúdo programático. Fala-se, eventualmente, em atitudes conteudistas e não conteudistas da ação pedagógica; algo que tende a configurar uma oposição um tanto nociva à prática educativa, pois induz a um típico senso comum que posiciona o conteúdo como a razão e a causa primeira de certas anomalias do ensino. Mas seria isso, verdadeiramente, o problema essencial? É possível ato pedagógico sem conteúdo?

Sabe-se que a educação não cessa de produzir conteúdo programático. O conteúdo está em todos os âmbitos da experiência humana: na cultura geral, nas relações sociais, nas práticas educativas, nas religiões, na filosofia, nas ciências, nas

artes, no senso comum, etc. Aparece como elemento constitutivo dos mais variados objetos – na sua forma sistematizada e/ou não sistematizada –, sempre à espera de uma doação de sentido, de uma significação. Por isso, de um ponto vista fenomenológico, “por conteúdo entende-se o sentido do qual dizemos que, nele ou por meios dele, a consciência se refere a um objeto como sendo seu” (HUSSERL, 2006, p. 287). Portanto, o conteúdo é condição de possibilidade, seja como fundamento, seja como meio, para que algo tenha possibilidade de sentido.

A relação entre conteúdo e sentido é dialética, essencial e necessária à ação pedagógica. O que leva a concluir que postular tal oposição é o mesmo que cultivar um falso problema epistêmico no campo da didática e das práticas de ensino. Do ponto de vista da educação dialógica, Freire (1987, p. 83-84) afirma que “o diálogo começa da busca do conteúdo programático; [que] o conteúdo programático da educação é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Ainda que essa posição de Paulo Freire possa significar um solo fértil para se instaurar o debate acerca dos limites das perspectivas estruturalistas e pós-estruturalista na educação, pela via do currículo, fica evidente que, no *universo temático* do povo e no conjunto de seus *temas geradores*, “ação educativa não pode prescindir do conhecimento crítico” (FREIRE, 1987, p. 87). Este último não pode prescindir da atividade teórica na formação docente, pois

a atividade teórica é o processo que, partindo da prática, leva a “aprender” a realidade objetiva para, em seguida, aplicar o conhecimento adquirido na prática social para transformá-la. A ênfase nos conhecimentos não visa, portanto, o acúmulo, de informações, mas uma reelaboração mental que se traduzirá em comportamentos práticos, numa nova perspectiva de ação sobre o mundo social. Da prática para a teoria, para regressar à prática: é um movimento de continuidade do já experimentado e aprendido; mas a continuidade é reavaliada criticamente por meio da ruptura, propiciada pelo saber organizado trazido pelo professor, o que alimentará novamente a prática e assim por diante (LIBÂNEO, 2014, p. 81-82).

Nesse sentido, do ponto de vista da pedagogia crítico-social dos conteúdos, o saber sistematizado tem a possibilidade de propiciar as rupturas necessárias ao comportamento prático que se convertera, pela repetição acrítica no tempo e no espaço, em *praticismo dogmático*. Ações como aprender, aplicar, reelaborar, traduzir, perspectivar, agir, continuar, criticar, romper, etc., quando consideradas na prática

pedagógica, podem contribuir com a busca de uma nova perspectiva de análise sobre o mundo social. Para isso, implica considerar que “a escola é o lugar de ensino e difusão do conhecimento, é instrumento para o acesso das camadas populares ao saber elaborado; é, simultaneamente, meio educativo de socialização no mundo social” (LIBÂNEO, 2014, p. 80).

Assim, onde há conhecimento, há sempre um objeto e, como seu correlato, um sentido, um conteúdo e uma multiplicidade de formas de abordá-lo. A ciência pedagógica tem a sua forma específica de abordagem do conhecimento para o cumprimento de finalidades educativas. Tais finalidades, segundo Libâneo (2018), abrangem aspectos teóricos, de sentido e de valor, constituindo-se poderosos indicadores das orientações dos sistemas escolares, posto que elas implicam pressupostos filosóficos, ideológicos e políticos, e deles decorrem os critérios de qualidade que não são neutros. Prova disso é que,

no processo de difusão da ideologia neoliberal, no campo da educação, a finalidade educativa das escolas tem assumido o provimento de conhecimentos utilitários – a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas; e os conteúdos básicos da aprendizagem – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, baseados em resultados aferidos por sistemas de avaliação de desempenho. Essas finalidades são definidas explicitamente na declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) com a adesão do Ministério da Educação, e se reproduzem nas políticas educacionais estatais (FREITAS; LIBÂNEO; SILVA, 2018, p. 90).

Quem teria a autoridade para definir, direcionar e determinar a finalidade educativa das escolas? Seria o povo? Seriam as instituições? Uma posição conciliadora, não revolucionária e acrítica, diria, talvez, tudo isso junto sob o comando da autoridade política. Mas o que determina a autoridade política, numa sociedade esclarecida ou não, senão a soberania popular? Daí é possível concluir que a finalidade educativa das escolas está diretamente associada ao problema da soberania popular.

A ideologia neoliberal não dialoga com o povo sobre a sua visão de mundo. Impõe a sua própria como determinismo. Para isso precisa de uma pedagogia apropriada. Da perspectiva da ideologia neoliberal, o universo temático do povo e os temas geradores (termos de Paulo Freire) não constituem conteúdo programático para a ação educativa. Antes, lhe interessa afirmar suas posições de domínio, controle e

gerencialismo sobre as aspirações do povo. Como consequência do conjunto das estratégias da ideologia neoliberal, destaca-se, dentre outros, o seguinte cenário:

a despolitização transforma a ignorância em virtude, dificultando ainda mais o equilíbrio entre razão e afeto, distinção entre fato e ficção e julgamento crítico e esclarecido. Cada vez mais, a educação nas escolas e nos aparelhos culturais mais amplos, como a mídia tradicional e conservadora, torna-se uma ferramenta de repressão e serve para promover e legitimar a propaganda fascista neoliberal. Como tal, a tarefa interminável da crítica cede lugar ao fracasso da consciência, enquanto sucumbe a visões simplistas do mundo definidas por meio de uma irracionalidade que está no centro de uma política fascista. A razão e o pensamento, condição prévia para a criação de cidadãos informados, dão lugar a uma cultura de gritos, de excitação emocional e de períodos curtos de atenção (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 14).

Ainda nesse cenário caótico, Giroux e Figueiredo (2020) acrescentam que as novas tecnologias e plataformas digitais controladas por monopólios exploram o consumismo, a velocidade e a brevidade e conspiram para dificultar a reflexão, desvalorizar o conhecimento tornando-o pré-empacotado no ciclo de notícias e reduzido a bombas de informação comerciais. Que outra pedagogia poderia servir a esse cenário criado para distorcer o sentido da realidade concreta senão a pedagogia da competência? O pressuposto da questão poder ser assim explicitado:

a competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reverte-se em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como o único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão da luta de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural. A flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização da questão social (RAMOS, 2002, p. 291).

Percebe-se, portanto, que restaria à escola pública, nesse cenário, abrir de mão de seu compromisso precípua com a formação humana crítico-emancipatória socialmente referenciada e cientificamente justificada na ordem do patrimônio histórico-cultural da humanidade, em nome da busca de um pretenso consenso universal de classe. Tal hipótese induziria à crença de que, na esfera pública, o que existe, verdadeiramente, são sujeitos competentes (hábeis para a função) e

incompetentes (inábeis para a função). Os competentes corresponderiam aos inseridos pelo “mérito” de sua utilidade, e os incompetentes corresponderiam aos excluídos pelo “demérito” de sua condição de ser inservível. O pano de fundo, como sabemos, é o fator econômico.

Do ponto de vista da análise economicista da sociedade, sustenta-se a hipótese de que “o fato econômico – que determina a satisfação das necessidades de sobrevivência – mobilizaria no homem iniciativas e conquistas, tendo o desenvolvimento de competências como resultado desse processo adaptativo à sociedade” (RAMOS, 2002, p. 290-291). Conclui-se que somente uma ética utilitarista, dado o seu caráter destituído de autonomia e alteridade, poderia justificar as diretrizes para finalidades educativas derivadas da ideologia neoliberal.

Processos de ensino-aprendizagem exigem eticidade, criticidade e autonomia. Sem a consideração da razoabilidade dessa atitude filosófico-científica, o fenômeno educativo não alcança, dentro do trabalho pedagógico, o reconhecimento de uma atividade especificamente formadora. Logo, “[...] o reconhecimento da especificidade do ensino como um trabalho que se realiza com seres humanos, que concede aos professores um lugar central na organização escolar e que compreende a docência como prática reflexiva ganha visibilidade no cenário educacional” (GATTI, 2019, p. 182). É justamente a especificidade do ensino que lhe confere o status de um objeto epistêmico.

Uma perspectiva ontológica da docência sugere que o ser professor implica ter uma concepção amparada numa visão de mundo, no pensamento crítico, numa postura política compatível com ideais democráticos, numa axiologia sustentada nos valores alinhados com a dignidade humana, numa epistemologia que permita pensar a ciência e os efeitos da atividade científica no mundo da vida e num domínio cognitivo que assegure sua capacidade de ensino e pesquisa. Ora, isso não é uma questão de treinamento ou simplesmente de tomar a prática como epistemologia, mas sim uma concepção que toma a experiência docente como um campo de conhecimento – amplo, aberto, total, único, particular, singular, peculiar, diversificado, contraditório e homogêneo – que contém em si a base empírico-racional de sua construção científica.

Uma perspectiva axiológica da docência considera a sua base em alguma teoria dos valores. Os processos de valoração e transvaloração que ocorrem na sociedade em geral repercutem na escola. Todas as formas de convivência podem ser eticamente revisadas, aprimoradas ou consolidadas como a forma ética possível

para as relações sociais. Do mesmo modo, a moral social de um povo. Observa-se, por exemplo, as questões identitárias. Elas foram revisadas sob o argumento da justiça social, da superação de desigualdades, da afirmação dos direitos humanos, da luta por reconhecimento da diversidade, etc., de modo que uma nova ética da alteridade começa a se desenvolver, acolhendo de forma mais objetiva os contrastes produzidos pela diversidade cultural.

Uma perspectiva epistemológica da docência coloca em destaque a questão do conhecimento na formação do professor, nos currículos escolares, nos processos de ensino-aprendizagem, na pesquisa pedagógica e na formação humana. Destaca também o fato de que todos têm direito à cultura racional sistematizada na escola, em função do avanço do conhecimento científico como instrução pública universalizável.

A partir desse cenário de uma cultura racional, algumas questões emergem no âmbito da Formação Docente em Pedagogia, entre elas: o problema da descontinuidade epistemológica; as diferentes tendências teórico-conceituais e metodológicas atuando simultaneamente num mesmo projeto educacional; a ênfase na descontinuidade conceitual e categorial sob o pretexto de suposta inovação pedagógica; e, principalmente, o gérmen de uma pedagogia como técnica sistemática do ensino. Tudo isso, muitas vezes, redundam em ecletismo dissimulado de pluralidade epistêmica.

**Pressuposto 6.** *Considera essencial à formação docente o compromisso com um projeto de transformação social, com o aprofundamento do conhecimento no campo educacional e com mediações entre as teorias educacionais e a formulação de políticas públicas.*

Formar professores como intelectuais da educação, não simplesmente como profissionais operadores de currículos e de livros didáticos, implica considerá-los como sujeitos que examinam criticamente as realidades, as visões de mundo, a formação do pensamento, a atividade política e os processos de ensino-aprendizagem que circulam no ambiente social, preferencialmente, sob as lentes das ciências da educação. Implica ainda considerar que “o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 65).

A soberania da educação deriva de sua capacidade de produzir autoridade, autonomia, emancipação, conhecimento e poder. A educação pode oferecer a um povo essas qualidades. Pode oferecer a um sujeito individual os meios de construção de sua consciência coletiva, de classe e, principalmente, consciência crítica. Mas pode também produzir o oposto de tudo isso.

Dado o papel essencial que a educação tem na sociedade, todas as instituições que lidam com ela devem ser observadas por ciências que a tomem como objeto de investigação, pois da mesma forma que há formação humana, há também adestramentos. Os condicionamentos cotidianamente perpetrados pelas mais variadas formas de adestramentos ameaçam o caráter soberano da educação, reduzindo sua posição de fundamento da sociabilidade a mero instrumento e meio de ajustamento social para assegurar hegemonias econômicas e privilégios de classe.

Trata-se do fato de que “a educação institucionalizada [a partir do final do século XIX] serviu ao propósito de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” [...] (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

O interesse dos poderes dominantes pelo controle das condições objetivas e simbólico-materiais da existência, da propriedade privada, dos meios de produção e dos bens de consumo, se prolonga ainda mais com a ampliação da capacidade produtiva graças aos meios tecnológicos, ao conhecimento científico associado a uma visão empresarial do saber e ao gerencialismo aplicado às organizações. Somam-se a isso, a instituição escolar, os processos de ensino-aprendizagem estruturados segundo a lógica da meritocracia das políticas neoliberais.

Giroux e Figueiredo (2020), posicionando-se criticamente diante das políticas neoliberais, reafirmam a educação como um cobiçado objeto de disputa política, passível, segundo eles, de ser apropriada como um dispositivo de controle neoliberal ou como uma ferramenta de luta na resistência por uma práxis educativa libertária. E concluem que:

em guerra contra a democracia e as instituições que a sustentam, o neoliberalismo utilizou uma combinação de medo e de crueldade que, mais uma vez, desencadeou as paixões mobilizadoras do fascismo, especialmente os registros historicamente distintos de nacionalismo extremo, nativismo, supremacia branca, raça e etnia, limpeza, supressão de eleitores e um ataque a uma cultura cívica de crítica e

de resistência. O fascismo neoliberal esvazia a democracia por dentro [...], enquanto aumenta o poder da presidência e satura a vida cultural e social com sua ideologia de interesse próprio, um *ethos* de sobrevivência do mais apto e noções regressivas de liberdade e de responsabilidade individual (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 200).

No âmbito da educação, esse *ethos* utilitarista, dirigido pelas prescrições do mercado, tende a suprimir o pensamento crítico e as instituições que lhes conferem legitimidade, como, por exemplo, universidade e escola públicas. Ações como manipulação da opinião popular, educação como operacionalismo técnico da atividade de ensino, defesa do capitalismo como sinônimo de democracia, perspectiva de formação humana como treinamento em atividades técnico-profissionais, entre outras, são algumas das ações verificáveis nesse cenário de avanço de políticas neoliberais.

Afirma-se com isso uma concepção de educação, ensino e escola como instrumentos de distinção de classe social e de uma naturalizada prevalência do “mérito” como o resultado da competição entre indivíduos, mesmo em desiguais condições de equidade. Como consequência, tendo um solo fértil para a sua proliferação,

o autoritarismo neoliberal aproveita-se das explosões momentâneas de raiva, estimula o descontentamento com todas as formas democráticas de fazer-se política e difunde o ódio à diferença, impregnando a cultura com o discurso da indignação moral (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 4).

Nesse contexto, a educação é mecanismo de exclusão social. Ela passa a ser concebida como um valor de mercado. Todavia, “nas sociedades em que os valores de mercado são considerados mais importantes do que os valores da democracia participativa, a esperança desaparece na escuridão do imediatismo e do populismo” (GIROUX; FIGUEIREDO, 2020, p. 4). Desarticula-se, como consequência, o pacto social e, dentro dele, toda forma de amparo que lhe possa assegurar a conexão necessária em torno do bem comum.

A educação tem um caráter primordialmente compreensivo; sem prejuízo, é, claro, do rigor necessário para que possa cumprir o seu papel formativo. Para isso se

requer uma apurada compreensão ética, estética, política e pedagógica da cultura geral que abarca os contextos sociais. Na perspectiva do pensamento complexo,<sup>37</sup>

compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2008, p. 93).

A educação não deve desvincular-se do cuidado. Esse constitui a centralidade de uma concepção de educação cujo papel seja reconhecidamente soberano. Educar implica cuidar da humanidade com a aquilo que esta produziu de cultura, ciência, tecnologia, sensibilidade e espírito público para a preservação da vida, da emancipação humana e da justiça social. Uma educação soberana não se enquadra nos ditames de uma doutrina que defende a absoluta liberdade de mercado, o neoliberalismo, sobretudo em países com graves desigualdades sociais, econômicas e educacionais como o Brasil. Esta última caracteriza-se, principalmente, pelas precárias condições das classes populares de acesso a ensino-aprendizagem, escolas, conhecimento e professores com o necessário padrão de qualidade que uma educação exige em termos de estrutura, ensino e formação docente e, além disso, de experiência revolucionária.

A ética do cuidado, para o discurso neoliberal, soa como um dispendioso assistencialismo com o qual o Estado não deveria se ocupar. Importa uma ética utilitarista na qual o mercado possa atuar com a oferta de prestação de serviços em todos os setores sociais que possam ser explorados pelo seu potencial comercializável. “A estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe aí um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social” (SILVA, 2002, p. 13).

---

<sup>37</sup> Morin (2008, p. 92) adverte que “a complexidade não é um problema novo, visto que a humanidade sempre enfrentou a complexidade e tentou ou bem reduzi-la, ou bem traduzi-la. Os grandes pensadores sempre fizeram uma descoberta de complexidade. Até uma simples lei, como a da gravidade, permite ligar, sem reduzi-los, fenômenos diversos como a queda dos corpos, o fato de a Lua não cair na Terra, o movimento das marés. Toda grande filosofia é uma descoberta de complexidade; depois, ao formar um sistema em torno da complexidade que revelou, ela encerra outras complexidades”.

O avanço de políticas neoliberais é perceptível em todos os domínios da vida pública. Mas o fato agravante desse avanço, no Brasil, é que o papel da educação tem sido cada vez mais reduzido a objeto de uso, isto é, um meio a serviço de setores hegemônicos da ideologia política associada ao conservadorismo religioso e ao liberalismo absoluto pleiteado por grandes corporações financeiras. Esse projeto afeta diretamente a formação docente, na medida em que o projeto neoliberal precisará de agentes em todos os campos da esfera pública, do seu interesse, para viabilizar sua visão de mundo. É nesse lugar que os professores, assim como os agentes da cultura de massa, são chamados à operacionalização de um sistema de convencimento e persuasão da opinião pública em favor de suas políticas.

Desencadeia-se, inevitavelmente, um problema de formação. Questões curriculares se impõem: que concepção de educação? Educação com que finalidade? Qual o papel da educação numa sociedade controlada por posições neoliberais? Que pressupostos devem orientar a formação docente? Seria possível uma educação propiciar cidadania, inclusão e justiça social sob uma perspectiva neoliberal? Ora, se “o projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 2002, p. 13), então, desde já, uma concepção de educação crítico-emancipatória, progressista e comprometida com “construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e com consciência da diversidade” (BRASIL, 2006) encontrará sérios obstáculos à sua implementação.

O controle das tecnologias intelectuais tem sido uma forma eficaz de controle social. Quanto mais teologizada se torna a prática da educação, mais suscetível a controle externo se torna a sociedade. Controlar a técnica com a qual se realiza o trabalho é um modo de regulação. Não seria diferente com a atividade docente. A outra forma de controle das tecnologias intelectuais é objetivar a formação dos operadores dessas tecnologias, treinando-os em seus procedimentos. A escrita, a oralidade, as bibliotecas, os livros, a informática são algumas das tecnologias intelectuais que auxiliam na instrução, educação e formação das pessoas. Elas viabilizam a transmissão da cultura e, ao mesmo tempo, a renovação da forma de criação dessa mesma cultura.

A transformação social exige que as políticas públicas de educação, as teorias educacionais e a produção do conhecimento sejam voltadas para tal finalidade,

utilizando-se das mediações necessárias com a cultura. Os seres humanos criam cultura em coletividade, se tornam inteligentes partilhando com o outro. Essa autêntica alteridade implica presença, relação corpórea, percepção, sensibilidade, trocas simbólicas, intersubjetividade. O mundo virtual se soma ao mundo ideal e ao mundo real como uma terceira realidade, porém não mais do que uma plataforma com desdobramentos na prática política, no comportamento social, na produção cultural e na educação. No mundo virtual uma pessoa é apenas um dado, um algoritmo, um usuário das redes de computadores.

A instituição escolar é necessariamente uma ecologia cognitiva, mas não simplesmente nos moldes em que usuários se encontram para interagir virtualmente. Nessa relação entre o virtual, o ideal e real, a integração parece não ter relevância enquanto presença. Esse fenômeno tem implicação para a construção da consciência individual e para o desenvolvimento da capacidade de autodeterminação do sujeito, sem a condução massiva do “espírito de rebanho”, agindo quase totalmente como autômatos. Significa que

não sou “eu” que sou inteligente, mas “eu” com o grupo humano do qual sou membro, com minha língua, com toda uma herança de métodos e tecnologias intelectuais (dentre as quais o uso da escrita) [...]. Fora da coletividade, desprovido de tecnologias intelectuais, “eu” não pensaria. O pretense sujeito inteligente nada mais é do que um dos microatores de uma ecologia cognitiva que o engloba e restringe (LÉVY, 2010, p. 137).

Essa inteligência coletiva, muito apreciada pelo mundo globalizado, pode significar um rompimento com a economia tradicional pelo advento da desmaterialização do trabalho, cujo efeito alcança outras formas de coletividade, como, por exemplo, o ambiente escolar. Huws (2011) argumenta que essa nova fase de acumulação do capital, de economia baseada na organização virtual do mundo e do conhecimento, substituindo os bens físicos como fonte de valor por serviços intangíveis, tem reduzido a diligência humana à manipulação de abstrações. Nesse sentido, a escola, a educação, a formação, a escolarização tornam-se foco dessa nova ortodoxia.

A tese de que fora da coletividade e sem tecnologias intelectuais o ser humano não pensaria expõe a apropriação ideológica das tecnologias intelectuais pelos grupos dominantes. Porém, os limites do mundo virtual, desmaterializado, está justamente no

fato de que ele não constitui a condição de possibilidade do mundo real, do mundo da vida. Este último exige vivência, percepção, consciência e intencionalidade.

**Pressuposto 7.** *Considera a formação docente a partir da fundamentação científico-técnica e cultural-humana, aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriedade, singularidade e diversidade dos fenômenos educativos.*

A formação docente se constitui um contexto de relações recíprocas de conhecimentos científicos, culturais e técnico-pedagógicos. “Um dos desafios que acompanha a história da formação docente tem sido o de superar o uso da reflexão como prática exclusivamente individual e restrita à própria prática” (GATTI, 2019, p. 186). O uso da reflexão como prática exclusivamente individual nada mais é do que uma forma de subjetivismo. O sujeito assume a tendência de considerar as realidades somente do ponto de vista do seu modo próprio de conceber e realizar uma ação.

É quase consenso do discurso pedagógico contemporâneo que a prática é a base da docência. Porém, talvez não se tenha atentado para o fato de que de uma prática seguem-se outras. Sugere-se que a formação docente pode se dá no simples ato de observar o ofício e reproduzir à própria maneira aquilo que foi praticado. Essa pretensa centralidade da prática colocaria em risco o pensamento teórico, o rico acervo do pensamento educacional e das teorias pedagógicas, além de fomentar o esquecimento da tradição intelectual na formação de professores.

A reflexão restringida à própria prática resulta numa postura antidialética. Além disso, minimiza o papel revolucionário das utopias educacionais, na medida em que o imediatismo da prática requer respostas derivadas de um fazer pronto, acabado e resoluto diante das situações. A docência tornou-se uma experiência complexa, não é redutível a uma simples preparação para transposição de conteúdo, pois as transformações que ocorrem no fenômeno educacional afetam diretamente o ato de ensinar. A prática é uma condicionante fundamental, mas não é uma premissa absoluta. O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade assim como todas as categorias, conceitos, abstrações e leis que regem a dinâmica do mundo natural e cultural transcendem o restrito universo da prática. Significa que

uma ação predominantemente prática é aquela que consiste em um fazer externo. É possível ser eficaz na ação e, não obstante, não se ter uma experiência consciente. A atividade é demasiado automática para permitir o sentido do que é e de onde está sucedendo. Chega a um fim, mas não a um término ou consumação na consciência. Os obstáculos são superados com sagaz habilidade, mas não alimentam a experiência (DEWEY, 1974, p. 250).

Eis o limite da prática sendo exposto por um ilustre representante do pragmatismo, John Dewey. Como uma condicionante essencial para a pesquisa científica, a prática abre possibilidades de inovação, criação e renovação, além de evidenciar com densidade as crises que acometem a realização de um determinado fazer e de abrir caminhos para o pensamento exercer a análise crítica. O automatismo é uma das condutas da prática. Quando uma ação se torna automática, torna-se também habitual. Contudo, a automação é um sistema autocorretivo, desejável, por exemplo, na automação industrial, na inteligência artificial, na programação de máquinas e equipamentos e naquelas atividades em que a intervenção e a mediação humanas são parcialmente dispensáveis.

A docência depende das relações intersubjetivas. A interação tem um papel essencial na formação humana e nos processos de ensino-aprendizagem. Esse caráter de fundamento atribuído à prática pode ter consequências negativas para o pensamento, pois a admissibilidade de que tudo se aprende a partir da repetição do fazer habitual empobrece a experiência da própria reflexão, que, para examinar adequadamente alguma coisa, precisa suspender preconceitos e, muitas vezes, buscar as causas e os princípios da estagnação de um fazer que se tornou absoluto.

O ensino é uma prática social, logicamente elaborado sob a perspectiva de abstrações, realidades e experiências concretas. No campo da formação humana institucionalizada, não é tudo que tem valor de ensino, legitimidade científico-pedagógica. Antes, é preciso passar pela razão crítica para examinar se as intencionalidades pressupostas no objeto são realmente formativas. A formação docente segue essa mesma lógica.

A consciência do sentido da profissão docente é alcançada principalmente com o entendimento de suas intencionalidades. Essas não se revelam com clareza no ato mesmo da transposição didática de conteúdos no ambiente escolar. O peso das relações sociais, produtivas e culturais sobre a instituição escolar e sobre a formação do professor não pode ser conhecido simplesmente numa reflexão sobre a prática. A

prática docente é limitada demais para viabilizar uma posição crítico-reflexiva sobre a emancipação social. Existe um mundo exterior à prática profissional, na qual o professor e os demais sujeitos envolvidos no processo educacional estão imersos. A inserção nesse mundo da vida mostra que, seja qual for o exercício profissional, entidades como o Estado, o mercado, a religião e a ciência, por exemplo, acabam determinando a cultura de qualquer profissão.

No entanto, numa perspectiva mais restrita, uma concepção de profissional pode ser o que pensa a racionalidade da epistemologia da prática: “são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos apropriados para propósitos específicos através da teoria e da técnica derivadas do conhecimento sistemático, de preferência científico” (SCHÖN, 2000, p. 15). Essa epistemologia alcançou sucesso em algumas profissões reconhecidamente de caráter positivo, como, por exemplo, aquelas que lidam com a matéria inanimada, com cálculos, com gestão de processos econômico-financeiros, com aplicação de legislação e, também, com a resolução de problemas originários dos mecanismos de funcionamento do mundo natural.

No campo da ciência pedagógica, dadas as dificuldades de se determinar os seus problemas instrumentais e, além disso, os elementos que os caracterizam para fins de intervenção profissional, torna-se relativa e, muitas vezes, limitada a universalização dessa epistemologia. Sua legitimidade fica condicionada à identificação dos problemas instrumentais. Tipificá-los, no âmbito das relações socioeducativas, é uma tarefa que requer da própria ciência da educação definir o alcance da razão instrumental no âmbito da *práxis pedagógica*. Possíveis concessões nesse sentido implicam reconhecer que o instrumentalismo ocupa uma posição no fenômeno educacional; mas implica também saber com que grau de instrumentalidade devem ser examinados os sujeitos, os contextos e o sentido dos objetos originários da prática social. Como consequência, pode-se dizer que:

o auge desse perfeccionismo tecnológico [treinamento de professores para atingir objetivos comportamentais] trouxe danos quase irreversíveis à educação e modificou a identidade não só do pedagogo, mas especialmente do professor. O primeiro não tem mais função, pois nada há para refletir sobre fins, valores e políticas; basta organizar modelos de ação e controlar a distribuição, aplicação e a avaliação desses modelos [...]. Os professores não precisam criar, refletir, propor dentro de suas salas de aula e passam a ser executores de planejamento, viram técnicos de sala de aula. Essa expectativa

projetada do papel do professor executor será marcante na construção identitária desse profissional (FRANCO, 2008, p. 52).

O senso comum tende a conceber a pedagogia como um curso, apenas. Há ainda uma resistência à complexidade científica e epistemológica da ciência da educação, na tentativa de minimizar seu avanço no enfrentamento das injustiças sociais. O ataque à sua identidade é uma atitude ideológica. A tarefa da ciência pedagógica da educação, junto com as outras ciências que compõem o espectro de todas as ciências que estudam o fenômeno educativo em sua generalidade, consiste em pensar a práxis social a fim de determinar caminhos possíveis, necessários e adequados à formação humana em todas as suas dimensões. Interessa-lhe a formação do ser social desde a sua infância cognitiva, biológica, cultural, social, psicológica, entre outras formas de construção da humanidade. Seus sujeitos, objetos e contextos exigem uma atitude epistêmica própria.

Trata-se de uma atitude forjada a partir de suas experiências e percepções, conscientizadas, em primeiro lugar, com base em sua interioridade, a fim de resistir a toda forma de esquematismo que impõe, de fora para dentro, a exterioridade de suas decisões para exercer sobre a educação dos povos o controle ideológico, econômico e social. Somente uma pedagogia, epistemologicamente orientada para a educação da natureza humana, para a emancipação social e para a consciência planetária, poderá fazer frente ao desafio de uma educação em que o pensamento tecnocrático seja o que, em si mesmo, ele pode ser: meio de vida, e não o fundamento de toda a existência humana.

Controlar o ânimo capitalista e tecnocrata é uma forma de evitar o empobrecimento da experiência humana na formação política, educacional e cultural. Há uma densidade simbólica que deve ser valorizada. Essa decorre de visão histórica, de memória e de relações que a humanidade constrói todos os dias para viver como tal, uma humanidade, uma vida para seres humanos autônomos e não para autômatos. O mundo é muito diverso, e a perda de visão histórica pode significar o triunfo do mais forte, o domínio de um modo único de conceber a sociabilidade humana. Nesse sentido, “ao abstracionismo da ciência econômica, fundamentado na teoria matemática e assumido como modo de justificação cientificista do mercado, deve-se opor um conhecimento que parta da concretude do mundo e das relações” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 134-135). Por isso, é necessário atentar-se para o

sentido, a intencionalidade e a finalidade econômica das reformas que se apresentam como ares de inovação no seio de um sistema capitalista.

As novas formas de acumulação do capital sempre se apresentam com preceitos supostamente revolucionários. Por isso, é preciso questionar suas metas: reducionistas ou inovatistas? Essa parece ser uma questão essencial a ser colocada diante de teorizações que se apresentam no campo pedagógico brasileiro, importadas, quase sempre, dos gabinetes que definem os rumos da formação docente naquela parte do mundo onde a educação é gerenciada pela forma neoliberal do reformismo capitalista. Muitas dessas teorizações parecem ter como pano de fundo o objetivo de minar a solidificação de tradições pedagógicas locais, revolucionárias, que contrapõem resistência às formas hegemônicas de colonialismo mental e pedagógico.

No campo educacional e pedagógico, a admissibilidade de algo novo não se dá assim de forma tão linear e fluída, como supõe o reformismo tecnocrata. O fato de que “a discussão sobre os fins e os ideais embutidos nos projetos pedagógicos possibilita situá-los historicamente, identificando a serviço de que e de quem se colocam, provocando a destecnização da Pedagogia” (PIMENTA, 2001, p. 49). Significa afirmar o protagonismo da cientificidade pedagógica e do humanismo que lhe é imanente e que toda técnica possa derivar dessa relação, de modo que suas concepções sobre o saber e o fazer sejam precisamente delimitadas.

#### **4.1.3 Saberes essenciais e complementares à formação docente no Curso de Pedagogia da UNEB**

**Pressupostos 8.** *Considera essenciais à formação docente as questões emergentes da contemporaneidade, as inovações no campo tecnológico, didático-metodológico, as temáticas da pós-modernidade e os diferentes sujeitos deixados à margem dos processos educativos formais.*

Espera-se que os processos educativos formais alcancem níveis satisfatórios de qualidade e equidade das condições objetivas e materiais de todos os sujeitos usuários do sistema de educação pública. Espera-se ainda que as políticas públicas de universalização, acesso e permanência alcancem suas metas e possam atender com sua oferta os direitos sociais que todos os cidadãos almejam desfrutar como afirmação de igualdade e justiça social. Essas são, por excelência, questões

emergentes da contemporaneidade no Brasil. Superar a exclusão, a desigualdade e as injustiças no âmbito da educação é condição de possibilidade para a resolução de outros problemas sociais de igual relevância quanto à sua gravidade na violação dos direitos e da dignidade da pessoa humana.

Quanto à pós-modernidade, deve-se considerar que existe certa tensão na sua interface com as pedagogias modernas. Em geral, a modernidade exerceu e ainda exerce influência decisiva na forma como se organizaram as teorias pedagógicas que avançaram até o século XXI. Valores em favor dos quais se lutam até hoje; muitos deles nada mais são do que aqueles consolidados pelo pensamento moderno. Destaca-se, por exemplo, a crença no poder da razão para conhecer e trazer à tona a inteligibilidade do real e o seu esclarecimento, liberdades individuais, democracia, instrução pública, igualdade, direitos humanos, emancipação humana, etc.

Libâneo (2009) admite a existência de temas que perpassam as teorias pedagógicas contemporâneas com sugestões de interfaces com as teorias modernas, mas adverte sugerindo alguns pontos dos quais, na sua interpretação, uma pedagogia moderna crítica não poderia se afastar. São eles:

- 1) a crença na educação como capacitação para a autodeterminação racional; 2) prover as condições, para todos, do domínio da cultura geral de base, da ciência e da arte; 3) a dialética entre o individual e o coletivo; 4) a educação como formação de todas as potencialidades humanas, a educação onilateral, que contempla as dimensões física, cognitiva, afetiva, moral e estética; 5) a consideração de que, sendo o currículo expressão da cultura sócio-histórica, e ao mesmo tempo, situado num determinado contexto de cultura, de relações, de conhecimento, consoma-se uma concepção crítica de educação apostando em práticas educativas que aliem os conteúdos à experiência sociocultural concreta dos alunos (LIBÂNEO, 2009, p. 49-51).

Nesse sentido, impõe-se uma pergunta: será mesmo que as teorias pedagógicas de orientação pós-moderna, pelo menos as que germinaram no Brasil, teriam algo renovador que possa de fato transcender na esteira da modernidade? Ou estaríamos diante de uma camada de modernidade tardia que desponta por aqui com ares de pós-modernidade? Todavia, há algo novo, posto que crise e renovação não são eventualidades nem nas formas históricas – como a modernidade, por exemplo – nem na perspectiva epistemológica das teorias educacionais. Antes, é sempre esperado alguma obsolescência de princípios, práticas e comportamentos na cultura

humana, com a qual a educação, a escola e todas as instituições sociais precisam lidar. Por isso mesmo, a ciência da educação está diretamente implicada e, por extensão, comprometida com conquistas humanas.

Libâneo (2009) argumenta que ao conceito de sujeito deve-se agregar a noção de uma cultura geral para todos, de modo que racionalidade, autodeterminação, liberdade intelectual e política não procedem do sujeito individual, mas das conquistas humanas objetivadas na cultura, expressas em conhecimentos, modos de ação, numa prática educativa válida.

Seguindo esse raciocínio, é possível compreender que a validade de uma prática educativa e/ou de uma cultura geral alcança sua legitimidade pela consciência mesma que todos, de forma esclarecida e autodeterminada, assumem coletivamente as intencionalidades propostas supondo um efeito positivo para o bem comum. No entanto, sujeitos individuais também podem contrapor legitimidades históricas, como os direitos humanos, por exemplo, pelo simples fato de disporem do poder de relativizar aos seus próprios interesses conquistas favoráveis à dignidade humana. Isso caracteriza o poder tirânico.

Sem desconsiderar as outras inovações que ocorrem no contexto de outras formas históricas da cultura humana, como a pós-modernidade, os temas emergentes bem como toda e qualquer forma de inovação decorrente dos centros de referência científica, tecnológica, humanista e socioeconômica somente têm sentido se articulados com algum ideal de transformação social. Do contrário, redundam ainda mais o distanciamento entre as classes que podem consumir a inovação e aquelas que se tornam espectadoras do espetáculo e da funcionalidade que tais inovações produzem. O campo tecnológico é exemplar nessa questão. Porém, as temáticas inovadoras não são apenas de natureza técnica, mas também imateriais, comportamentais, estéticas, políticas e culturais.

Nesse sentido, conforme argumenta Touraine (2007), para além dos debates travados numa conjuntura determinada, é impossível não reconhecer a importância dos direitos culturais, ou seja, a força das reivindicações fundadas numa cultura ou num gênero no seio da própria população. Significa que a cultura precisa ser cultivada como base sobre a qual repousará a força de um povo. Dessa antropologia derivará a percepção de si mesmo, as prerrogativas para impor uma conduta reivindicatória diante dos poderes que negam o direito do povo e, além disso, a consciência de que

toda prática cultural é suscetível a autocorreção nos hábitos, nos costumes e na forma de educar suas gerações.

Isso porque, segundo Touraine (2007, p. 132), “todos nós somos tentados a dar ao sujeito uma figura claramente defasada em relação à experiência vivida”. A escola pública, por exemplo, foi figurada com o emblema de escola da escassez, da pobreza e do descaso. Mas quem dá ao sujeito institucional, escola pública, essa figura? Não seria, exatamente, aquele que por função (o sistema político) deveria combater a sua obsolescência?

Sabemos que a correspondência entre o sujeito e suas experiências vividas não é uma relação biunívoca, em que cada elemento do conjunto de suas experiências estaria linearmente vinculado ao elemento do conjunto de suas vivências. Desse modo, não se poderia justificar a discrepância ou a excelência de comportamento social de um indivíduo, assim como de suas conquistas materiais ou de sua evolução cognitiva, por exemplo, nos termos de sua relação com a própria experiência vivida, posto que existe o outro e as circunstâncias. A consequência é sempre, cada vez mais, afirmação de preconceitos. Somente o próprio sujeito pode dizer e demonstrar que grau de defasagem ou excelência a sua experiência vivida lhe proporcionou. Esse é um princípio decisivo para a educação, pois,

quando falo do sujeito [...] surgem imediatamente diante de mim duas diferenças: a primeira é que eu defino o sujeito em sua resistência ao mundo impessoal do consumo, ou ao da violência e da guerra. Somos continuamente desintegrados, fragmentados e seduzidos, passando de uma situação a outra, de uns estímulos a outros. Perdemos-nos na multidão de nossas situações, de nossas reações, de nossas emoções e de nossos pensamentos. O sujeito é um chamamento a si mesmo, uma vontade de retorno a si mesmo, em sentido contrário à vida ordinária. Para mim a ideia de sujeito evoca uma luta social como a de consciência de classe ou a de nação em sociedades anteriores, mas com um conteúdo diferente, privado de toda exteriorização, voltado totalmente para si mesmo, embora permanecendo profundamente conflituoso. É por isso que as primeiras imagens que me vieram à mente para ilustrar a ideia de sujeito foram as de resistentes, de combatentes pela liberdade (TOURAINÉ, 2007, p. 120).

O fato é que o sujeito não é somente aquele que resiste ao consumo, à violência e à guerra, mas é também aquele que põe em execução todos esses atos. Usa do expediente de decisões políticas, sempre com o suporte de mediações técnico-científicas e propagandísticas para o convencimento (consumo), para o

extravasamento de emoções agressivas (violência), para conquistas por meio de conflito armado (guerra), etc. Todavia, a ideia de sujeito como pessoa combatente pela liberdade, engajado na luta social e pleiteante da consciência de classe, interessa à educação. Tudo isso é compatível com uma perspectiva crítico-emancipatória de ciência da educação.

A civilização tecnológica parece pretender sufocar a cultura; se não isso, ao menos colocá-la em suspenso. Como se a conjuntura pudesse ser explicada nos termos das resoluções tecnocráticas, apenas. Não por acaso, no Brasil, eventualmente, políticos de variados setores ocultam o absolutismo de suas decisões sob o argumento da escolha baseada em decisão tecnicamente justificada. Algo suspeitíssimo no campo político, visto que a técnica é sempre mediação, isto é, um meio de executar decisões diversas, inclusive de natureza política. No entanto, os limites do tecnicismo logo se tornam explícitos toda vez que se toma consciência de que

a educação é um objeto de estudo que se modifica parcialmente quando se tenta conhecê-la, assim como, à medida que é apreendida, provoca alterações naquele que dela se apropriou. Aqui se realça a necessidade do caráter dialético dessa ciência, no sentido de considerar como prioritária a incorporação da subjetividade na construção da realidade da educação na perspectiva da interpretação coletiva. Será fundamental que o método dessa ciência permita a captação dos significados que os sujeitos vão construindo em processo (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 41).

Os autores se referem à análise hermenêutico-dialética na educação. Essa possibilidade existe e, em certa medida, tem espaço como referencial analítico. Verifica-se, por exemplo, como indício de sua possibilidade, um incremento da linguagem da ciência da educação e na sua tarefa. Ghedin e Franco (2008) argumentam que cabe à ciência da educação reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetivo que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas também engendra uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que ocasionará uma reorientação nas ações futuras. Isso implica reconhecer que

a educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica; que nunca existe uma significação direta entre o significante observável e significado; que a ciência da educação deve adentrar o

suposto concreto e caminhar na exploração de sua representação abstrata e buscar o novo concreto; que a educação carrega sempre a esfera da intencionalidade, o que ressalta a sua complexidade axiológica; que o método dessa ciência tenha a possibilidade de adentrar na esfera de valores e que seus dados, quer quantitativos, quer qualitativos, sejam analisados à luz dos valores implícitos, dos valores declarados e dos valores não explícitos, mas presentes nas concepções sociais, ideológicas e culturais (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 41).

Ainda que essa possibilidade possa resultar no risco de ampliar o horizonte pós-moderno e a fluidez de sua linguagem na educação, adverte-se que nem tudo nesse horizonte é uma nulidade gnosiológica. A advertência se deve ao fato de que, no entendimento de Ghedin e Franco (2008, p. 24), “as filosofias pós-modernas, ao efetuarem o deslocamento do sujeito para sua expressão na linguagem – mais do que um deslocamento para o conceito –, eliminam a historicidade e nela o papel político [...] e emancipatório pretendido pelo iluminismo”. Gadamer (2002, p. 287) afirma que “ninguém poderá negar que a história pressupõe futuridade; [pois] uma concepção da história universal constitui-se assim inevitavelmente numa das dimensões da consciência histórica atual, numa intenção prática”. Assim, a linguagem, querendo ou não os ideólogos pós-modernos, terá que designar alguma realidade concreta, histórica, universal e particular. Não interessaria à ciência da educação uma semântica sem ontologia, isto é, um ser sem sentido histórico.

A análise hermenêutico-dialética caminha por outros horizontes de historicidade, pois, de acordo com Gadamer (2002), o edifício do universo histórico continua sendo o fato de as vivências serem caracterizadas pelo tomar consciência de si mesmas. Desse modo,

o universo histórico não é um universo de vivências nos moldes da autobiografia, onde a história se apresenta em função da interioridade da subjetividade, [pois] o nexa histórico deve ser compreendido como um nexa de sentido que supera fundamentalmente o horizonte vivencial do indivíduo. É como um texto grande e estranho, para cuja decifração precisa da ajuda de uma hermenêutica (GADAMER, 2002, p. 449-450).

Percebe-se, portanto, que a possibilidade de se exercer a crítica do pensamento pós-moderno na educação pela via da hermenêutica filosófica é real. O pós-moderno deve ser postulado como universalidade, na medida em que “o universal é o horizonte de entendimento entre dois particulares; talvez não seja atingido jamais,

mas, apesar disso, é preciso postulá-lo para tornar inteligíveis os particulares existentes” (TODOROV, 1993, p. 31). Inovação pode significar também novas formas de inteligibilidade, de modo que a realidade, o conhecimento, os sujeitos e os objetos possam ser apresentados em condições mais apreensíveis à consciência e à percepção. Nesse sentido, a formação docente se dá no diálogo entre o particular e o universal, o visível e o invisível, o eu e o outro, entre a vivência e o não vivenciado, entre o conhecido e o desconhecido, etc., assim também os processos educativos formais.

Essa dialética indica que “a inserção do pedagogo na condição pós-moderna os obriga a uma abertura científica e tecnológica, de modo a desenvolver uma prática investigativa e profissional interdisciplinar” (LIBÂNEO, 2011, p. 97-98). A abordagem interdisciplinar conquistou o discurso pedagógico, de modo que não há impedimento para uma epistemologia interdisciplinar no campo educacional, assim como para o pensamento complexo. Ambos vêm contribuindo com outras teorizações do campo educacional e se consolidando como aportes epistemológicos relevantes para a ciência da educação. Por outro lado, a abertura ao científico e ao tecnológico requerida pela pós-modernidade insere a pedagogia num racionalismo científico cuja pertinência precisa ser examinada, posto que se corre o risco de uma adesão deliberada a tendências pouco compatíveis com as exigências de fenômeno educativo e com a formação docente. Nesse sentido,

precisamente porque a pedagogia envolve trabalho com uma realidade complexa, faz necessário que invista na explicação da natureza do seu objeto, no refinamento de seus instrumentos de investigação, na incorporação dos desenvolvimentos científicos e tecnológicos, bem como que se insira na gama de práticas e movimentos sociais de cunho intercultural e transnacional referentes à luta pela justiça, pela solidariedade, pela paz e pela vida (LIBÂNEO, 2011, p. 97-98).

Está claro que realidades complexas exigem instrumentos complexos de investigação e pesquisa. O tempo histórico do século XXI, marcado pela facticidade e pelo experimentalismo da civilização tecnológica, entre outras coisas, tem provocado as mais variadas crises e transformações no campo da educação. Cada vez mais, vai ficando evidente que o progresso da humanidade, na sua evolução ético-moral, não se trata simplesmente de uma questão de cultivo da ciência e da técnica em todos os domínios da existência. Pois, o uso da tecnologia de massa, apesar de seu

reconhecido efeito na organização da sociedade e nos negócios do sistema do capital, ainda assim, não se pode dizer que a educação tenha se beneficiado desse aparato como uma experiência revolucionária de formação humana.

No entanto, pode-se dizer que a educação conquistou mais dispositivos, instrumentos de luta e adesão popular às causas que afetam a sociabilidade, os direitos humanos e as minorais. Esse fenômeno exige outras epistemologias, além de uma revisão na teoria educacional, notadamente aquelas derivadas de bases do positivismo pedagógico e de suas modalidades, como o tecnicismo, o praticismo e o automatismo do chão da escola. Nesse sentido, cabe perguntar: qual o papel social do chão da escola? Por que o chão da escola ganhou notoriedade no discurso pedagógico? Quais as consequências de uma autonomia docente regulada pela autoridade do chão da escola?

Sem desconsiderar a sua relevância, mas, para qualificar a sua posição, os limites do chão da escola precisam ser clarificados, quando se trata das questões decisórias do campo educacional. Nem sempre as grandes questões da educação passam por essa imprecisa definição, apesar de alguns educadores considerarem o chão da escola como a instância máxima e legitimadora dos processos educativos formais. Mas a que poderes interessa essa convicção do chão da escola como realidade suprema? E por que ele aparece com veemência em determinados discursos? O chão da escola é uma particularidade da instituição escolar, não a sua totalidade. E, ao mesmo tempo, a escola, a educação e a formação humana não são somente suas carências, são também as suas formas de integração. Assim, é preciso uma produção de conhecimento efetivo, que parta do chão da escola, mas não se restrinja a ele (PEREIRA, 2017).

A questão central para o praticismo pedagógico é aprender com a prática o que fazer no cotidiano da escola. Porém, “a prática docente exige um alto nível de responsabilidade ética de que a própria capacitação científica faz parte” (FREIRE, 1996, p. 144). A formação ético-científica da docência extrapola os limites gnosiológicos do chão da escola, exigindo, portanto, outra relação com o saber se consideramos que “a complexificação social globalizada, assegurada pelo gigantesco desenvolvimento técnico-científico e pelo incremento crescente de pesquisas e de conhecimento nas esferas produtiva e cultural da sociedade, provoca uma redefinição no quadro fixo de profissões [...]” (DALBOSCO, 2010, p. 112). A profissão docente assim como todas as outras profissões estabelecidas no mundo contemporâneo não

estão isentas dessa redefinição tanto nas carreiras quanto na evolução científico-acadêmica da área de conhecimento.

Oposta a uma perspectiva crítica e complexa de educação, “a ideologia neoliberal forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação, com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 143). Essa perspectiva de treinar, transferir e exercitar constitui lógicas de ação essencialmente automatizadas. Essas lógicas, no que se refere ao ensino, exigem uma didática centrada na doutrina do método e do saber a ser assimilado segundo o padrão canonicamente repetível. A excelência desse aprendizado se dá pela reprodução. Trata-se de uma forma de dogmatismo. Quando mais acomodado na regra padrão, no princípio absoluto da autoridade, mais se enquadra no modelo performático. O veto à autonomia significa a mais elevada emanção da autoridade.

Uma formação docente, para operar as formas de ajustamento social nos termos dessa heteronomia, desconsidera a diversidade/subjetividade. Vale então a exterioridade da norma contra todo e qualquer processo de individuação. Ninguém é único nessa uniformidade. Seria um atentado aos valores. Trata-se um tipo de formação antiprogressista, acrítica e negacionista da liberdade enquanto valor humano. Não há inovação didático-metodológica possível dentro de formas consolidadas de dogmatismo se considerarmos que “a prática educativa é um exercício constante a favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 145). Esse contraste tão mutuamente excludente de concepção gera graves problemas de coexistência epistemológica dentro de um mesmo projeto de educação e de formação docente.

O papel soberano da educação não consiste simplesmente em aquisição de habilidades para uso de tecnologias e operacionalização de máquinas. Ele é soberano para concretizar a criação de uma ordem social mais justa, democrática e igualitária. As máquinas são constructos técnico-mecânicos de absoluta relevância, mas não são, elas mesmas, a centralidade da vida, pois a formação da pessoa humana não pode assentar-se numa repetição inconsciente, irrefletida e puramente habitual de realizar uma ação. Assim é um mundo referenciado no valor da maquinaria como visão de mundo. Porém,

as máquinas são feitas por homens, elas contribuem para formar e estruturar o funcionamento das sociedades e as aptidões das pessoas, elas muitas vezes efetuam um trabalho que poderia ser feito por pessoas como você ou eu. Os dispositivos técnicos são, portanto, realmente atores por completo em uma coletividade que já não podemos dizer puramente humana, mas cuja fronteira está em permanente redefinição (LÉVY, 2010, p. 139).

As máquinas são feitas por seres humanos para servir aos seres humanos, ainda que o acesso à sua serventia e uso não seja tão democrático. Deve-se considerar que as máquinas, assim como qualquer outro equipamento ou objeto técnico, são produtos comercializáveis, bens de consumo. Elas contribuem para o funcionamento da sociedade quando os poderes que detêm o controle desses instrumentos decidem usá-las para tal finalidade. As pessoas que adquirem aptidão para operarem a maquinaria existente no mundo não seguem apenas um manual de instruções, elas projetam seus sentimentos, ambições pessoais e subjetividades que não são reguláveis sob a perspectiva de uma simples instrução.

Não há nenhuma intencionalidade naquilo que as máquinas realizam que não sejam projeções da vontade humana. Dispositivos técnicos de qualquer natureza não devem ser tomados como coisas humanizadas. A relação dos seres humanos com os objetos técnicos nada mais é do que uma relação de uso, manipulação, conforto e consumo, fundada, simplesmente, numa ética utilitarista, apesar de o mercado da propaganda, assumindo uma posição animista, fantasiar a maquinaria de alma e sentimentos. Isso não passa de ideologia de consumo. Esse perfil “coração máquina” tem seduzido a educação a servir de meio de concretização de seus ideais no mundo contemporâneo.

Se a prática educativa não deriva de uma perspectiva soberana da educação como fundamento da sociabilidade humana, então, basta que o professor seja formado como um profissional com habilidades de transposição didática de saberes formais. Seria suficiente que o professor adquirisse a competência operacional e pragmática de fazer, refletir sobre o que fez e, novamente, ao infinito de suas possibilidades, continuar praticando o sistema ação-reflexão-ação nos limites da prática educativa. Ou seja: realiza-se a ação pedagógica, reflete-se sobre ela e, caso encontre alguma anomalia, corrige-se a anomalia, e, novamente, repete-se o sistema. Esse mecanicismo pedagógico tende a uma forma linear e operatória de refletir sobre

o ensino. Tal procedimento consiste num procedimento lógico-dedutivo e reducionista da complexidade do fenômeno educativo.

A formação docente está implicada com a incerteza, a provisoriedade, a singularidade e a diversidade da experiência humana. Essa, como realidade observável, não se revela completa, plena e íntegra como poderia supor o empirista radical. A experiência tem um discurso, apesar de não se comunicar exclusivamente com ele, pois, algumas de suas facetas são indizíveis sem o sujeito; por isso, uma pesquisa em que o sujeito empírico não é ouvido abre uma lacuna, somando a todas as outras que já existem como fruto da limitação da nossa capacidade de conhecer.

A racionalidade foi se tornando mais embrutecida “com o advento do pensamento mecanicista, que conduziu à criação de uma relação de domínio sobre o mundo e a consagração do modelo matemático para a compreensão dos dados da natureza, arruinando por um longo tempo o sentimento poético em relação a esta última” (LE BRETON, 2011, p. 101). O conhecimento foi desarticulado de seu compromisso como uma ética da sensibilidade, com uma “razão sensível” que pudesse compreender que

a poesia age sobre a subjetividade individual, o mundo poético do conhecimento mostra o significado da subjetividade de massa em ação em todos os fenômenos que constituem a vida social. A partir do momento em que o sentimento é coletivo, e que se veem suas consequências, tanto sociais quanto políticas, para melhor ou para pior, é preciso saber integrá-lo no ato de conhecimento a fim de tornar este último mais eficaz (MAFFESOLI, 1998, p. 193).

O fenômeno educativo reivindica uma estética, uma ética e uma política cultural. Esses pressupostos fazem parte de um conhecimento eficaz em educação, de modo que a ética mecanicista moderna de que “o conhecimento deve ser útil, racional, despido de sentimento e capaz de produzir eficácia social” (LE BRETON, 2011, p. 10) consiste numa concepção insuficiente para o campo pedagógico, pois a experiência se comunica no sentir, no pensar e no agir, mas também na negação, na limitação, na contingência e nas contradições presentes no discurso com o qual se comunica. Se as leis de causa e efeito podem alcançar explicação mais evidentes da experiência do mundo natural, o mesmo não se pode dizer das experiências culturais. Estas últimas dependem, em maior intensidade, do sistema simbólico que dirige

aquela comunidade, como, por exemplo, a religião, os hábitos, os costumes, a cultura e a tradição ancestral.

Nesse sentido, “o estudo da educação tem um caráter de multirreferencialidade, abarca modalidades educativas escolares e extraescolares, como os movimentos sociais, a educação ambiental, educação comunitária, educação de grupos marginalizados e de minorias sociais” (LIBÂNEO, 2011, p. 40-41). Devido a educação ter um caráter histórico e um forte vínculo com a tradição, não é possível dizer, por exemplo, que o legado moderno tenha desaparecido. O predomínio do pensamento mecanicista e de uma ética utilitarista da ciência moderna entrou em crise, mas isso não significa a sua absoluta extinção.

A modernidade é uma forma histórica em crise. Essa última se manifesta, principalmente, como uma anomalia da razão, seja pela conquista de uma explicação teórica do mundo beirando o absolutismo, seja pelo avanço técnico em todas as dimensões da vida, aniquilando, em certa medida, a subjetividade, ou pelo conseqüente empobrecimento da experiência humana em face do progresso científico. A crise da cultura moderna significa também o alcance dos limites da razão em cumprir, na sua totalidade, todas as promessas revolucionárias de liberdade, emancipação, democracia, justiça social, soberania popular, igualdade, entre outras.

A educação, juntamente com a escola moderna, está no centro dessa crise, desfrutando de suas conquistas e também padecendo com suas contradições. A sociedade industrial é talvez a expressão mais evidente de progresso da razão técnica, símbolo da modernidade no campo do trabalho e da produção material; porém, os valores cultivados na tradição moderna dos séculos XX e XXI parecem não ter avançado em universalidade da consciência na mesma proporção da razão técnica, pois as relações sociais ainda conflitam com preconceitos, exclusão social e exploração.

**Pressuposto 9.** *Considera a Formação Docente em Pedagogia sob uma perspectiva generalista focada na ampliação do campo de atuação que abrange o exercício da docência, da coordenação pedagógica, da gestão educacional e da assessoria e consultoria pedagógica na educação básica, procurando assegurar direitos, cidadania, inclusão e diversidade cultural.*

A luta política, para assegurar direitos, cidadania, inclusão e respeito à diversidade cultural, tomando a educação e o conhecimento como instrumentos para essa finalidade, mantém-se como realidade discursiva no campo pedagógico. Tal noção tem influenciado as concepções crítico-progressistas de formação humana, os processos de ensino-aprendizagem e a Formação Docente em Pedagogia. Esse ideal se opõe aos princípios de uma ética neoliberal cultivada pelo mercado. Este último “oferece práticas e valores do consumo, e certamente, não os da segurança ontológica” (KRESS, 2012, p. 133). A ética do mercado serve ao mercado. Sua ética é simplesmente deontológica, uma vez alcançada a expectativa do lucro nada há que fazer senão repetir as regras. Repetirá ao infinito de suas possibilidades enquanto o procedimento gerar o resultado esperado. Competir, ampliar, lucrar é a finalidade última, mas isso não significa que a existência do homem de negócio é simplesmente imoral, amoral ou mesmo antiética.

Esse seria um falso determinismo, pois implicaria posicionar a ética fora dos negócios das corporações, das empresas e de toda e qualquer relação de natureza mercantil. Naturalizar essa posição favorece justamente a deslealdade, a corrupção e o crime por parte daqueles agentes que desejam uma prática assim como normalidade. É preciso localizar o sujeito que está nos bastidores da ação, pois

as empresas são simplesmente “ficções legais” definidas por leis e governadas por abstrações econômicas, tais como mercados globais, retorno sobre o investimento e o resultado líquido. O fato é que não existe essa coisa de “corporação multinacional”. Há apenas General Motors, Intel, Sony, IBM, Unilever, Phillips, Toyota etc. São pessoas de carne e osso organizadas para fazer alguma coisa. Somente pessoas tomam decisões e fazem escolhas. Somente pessoas são morais ou imorais (AHNER, 2009, p. 28-29).

Essa ultraobjetivação esconde a subjetividade por detrás de entidades, entre elas, o mercado. Porém, os processos de subjetivação dos indivíduos se dão em instituições preferencialmente reguladas pelo poder estatal – é o caso, por exemplo, da Constituição Federal, da qual derivam garantias sociais, direitos subjetivos e respeito aos direitos humanos consagrados na norma constitucional. Isso numa democracia.

Uma moral, para se consolidar, precisa de certa estabilidade de suas instituições e de algum ajustamento social dos indivíduos, para que possa fazer algum sentido aquele comportamento coletivo. A escola é um desses espaços que precisa

cultivar valores estáveis e experimentar os efeitos de sua ressonância na sociedade em geral, a fim de propor ou não alguma transvaloração em face das crises provocadas, algumas vezes, pelo conflito geracional, e outras, de fundo puramente ideológico.

Se o mercado passa a determinar atitudes e comportamentos valorativos, além do valor econômico, é porque lhe foram dadas concessões além das possibilidades concernentes à sua natureza. Observamos, por exemplo, o alcance do modelo neoliberal e perceberemos que não se trata de uma decisão unilateral desconectada dos interesses do próprio Estado, ameaçando, com suas decisões, a soberania popular.

Assim, “a cultura popular fica desligada de qualquer ideário ou projeto voltado para a reconstrução da sociedade e de suas instituições, e na medida em que se torna objeto de preocupações da alta cultura, sobretudo da cultura acadêmica, vira folclore” (UNGER, 2018, p. 19). O olhar do mercado para a cultura popular se volta para o propósito de avaliar o seu potencial de consumo. Esse olhar se aplica também à questão da diversidade cultural – esse tema tem sido utilizado pela publicidade comercial com muita frequência para vender produtos em conformidade estética e com o estilo dos consumidores.

A questão é saber até que ponto essa tendência do consumo disciplinado alcançou os currículos escolares. “No mercado, a subjetividade é definida com base na participação do indivíduo no consumo – seja potencial ou real. Isso gera a subjetividade do estilo de vida” (KRESS, 2012, p. 133). Um estilo de vida condicionado à produção capitalista e ao consumo não se restringe apenas aos negócios, mas estende-se também à cultura educacional, de modo que a própria tendência de pensar a formação humana alinhada com uma perspectiva de qualificação para o mercado de trabalho, isto é, como treinamento de mão de obra, ganha destaque na legislação, no mesmo patamar da formação para a cidadania. Esse fato desemboca numa questão curricular de grande relevância epistemológica.

O currículo tem mesmo este caráter futurista de projetar algum ideal de educação, de sociedade, de formação humana e, se progressista, de transformação social. Esse ideal é construído na relação com a cultura geral praticada na sociedade e, ao mesmo tempo, em função dos mais variados conflitos cognitivos, epistemológicos, pedagógicos e axiológicos. Os saberes derivados desse conflito – da relação entre as realidades concretas e as idealidades formais tensionadas

cotidianamente – vão possibilitando sínteses para planejamentos mais coerentes com a atualidade fenomênica que se apresenta aqui e agora no currículo em ação.

Na base desse planejamento curricular estão os atos de conhecer, julgar e decidir, sempre amparados pela legitimidade teórico-normativa, político-pedagógica e científica. Porém, o argumento é o de que esse caráter de planejamento projeta apenas a forma provável, pois o conteúdo dos acontecimentos é o imprevisível. Nenhum currículo tem o controle daquilo que idealiza, tem apenas de seus pressupostos que podem ser oportunamente redimensionados.

Quanto à Formação Docente em Pedagogia, considerada a perspectiva generalista ou não, deve-se preservar a questão do conhecimento. Ou seja: qual é o significado do ato de conhecer, seja como meio para a atuação profissional no campo pedagógico, seja como forma de assegurar direitos? Isso porque “o conhecimento é essencialmente o processo de uma atividade política que deve conduzir o sujeito a um compromisso de transformação radical da sociedade, e se ele tem algo a dizer é justamente isto: conduzir-nos a uma ação comprometida eticamente com as classes excluídas” (GHEDIN, 2012, p. 166).

A questão do conhecimento e sua relação com a política sempre esteve no centro da teoria educacional e pedagógica. A política se interessa pelo conhecimento, na medida em que esse se torna um dos elementos essenciais para a manutenção do poder, para a produção mercantil, para o desenvolvimento da ciência, da técnica, da tecnologia e, principalmente, para o controle social.

Na sociedade capitalista a transformação que realmente interessa é aquela que se passa da produção ao consumo, do consumo ao lucro e do lucro à acumulação de capital. Se a passagem do mundo do trabalho ao mundo do conhecimento resultar em mais soma de capital financeiro – produção/consumo/lucro/acumulação –, certamente, passará à aprovação do critério básico do sistema do capital, a *mais-valia*.

A relação entre trabalho e conhecimento “se altera em todo o mundo naquilo que todos temos de cidadão e consumidores, devido a mudanças econômicas, tecnológicas e culturais, pelas quais as identidades se organizam cada vez menos em torno de símbolos nacionais” (CANCLINI, 2008, p. 13). Esse fenômeno, junto com outros de grande magnitude social, afeta diretamente a escola, seus paradigmas, seus sujeitos e seus processos formativos.

O fenômeno educativo deve ser entendido como um processo que ocorre em diferentes espaços. A escola não é única instituição em que se dá o fenômeno educativo. Essas duas demandas são apontadas no Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia da UNEB como uma espécie de justificação do aumento da amplitude do campo educacional, o que resultaria também em novos espaços de atuação profissional para o pedagogo. De fato, o campo educacional foi ampliado em suas possibilidades e demandas. Porém, para que essa situação seja convertida em novos campos de atuação profissional, são necessárias políticas públicas que fomentem a abertura de novas carreiras dentro da área de atuação com postos de trabalho cujo cargo/função requeiram oferta de vagas de concursos e ocupações com exigência de profissionais especializados.

A ampliação do campo de formação do pedagogo, mais do que informações generalizadas, deve apresentar demandas de conhecimento especializado, conhecimento pedagógico. Não basta, por exemplo, identificar objetos, temas, problemas, se essa realidade cognoscível não for reconhecida em toda a sua potencialidade e relevância científica. Nesse sentido, a distinção entre conhecimento e informação é essencial, na medida em que “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas do saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações” (MORIN, 2008, p. 16-17).

A inteligibilidade de um campo de conhecimento depende da clareza do seu saber e dos fazeres que lhe são necessários, de modo que a sua ciência e a sua técnica possam ser identificáveis, como parte de seu estatuto epistemológico. Considera-se que

técnica e ciência são estritamente interdependentes. Não somente porque a grande maioria das técnicas consiste na aplicação de descobertas científicas, mas também porque a ciência em seu exercício e resultados depende muitas vezes do uso de determinadas técnicas. Não se deve, porém, confundi-las porque a ciência pertence à categoria do saber, a técnica à categoria do fazer. Não no sentido de que este se reduz a uma pura atividade mecânica, mas porque constituída de um conjunto de normas destinadas a dirigir eficazmente a ação a uma determinada finalidade (NOGARE, 1981, p. 215).

Nesse sentido, tomar o fazer como base para a criação de técnicas pode significar uma grave limitação para o avanço do saber científico em qualquer área do

conhecimento. Pode-se questionar: no campo pedagógico, considerando apenas o cotidiano da sala de aula, o chão da escola, é possível derivar técnicas adequadas, sem antes, mediante pesquisa, produzir o saber científico? A relevância desse questionamento está na supervalorização do fazer reclamando, muitas vezes, um papel soberano, de primazia sobre o saber científico.

Porém, não há fazer científico inteligível sem que haja precedência lógico-conceitual de instrumentos e tecnologias intelectuais que justifiquem a pertinência das técnicas elaboradas para que o saber possa alcançar a sua finalidade. Assim, a técnica com a qual se realiza determinado fazer é, por excelência, um meio subordinado à cultura científica de sua área e seus juízos. Tais juízos têm a função de conferir legitimidade ao saber (ciência) e ao fazer (técnica). Assim,

a inteligência é estreitada, quando limitada a um meio para alcançar objetivos predeterminados. Esse conceito instrumental e calculista de inteligência, embora útil, para a forma atual de organização econômica – a corporação – é muito menos útil na investigação das questões mais fundamentais da experiência humana [...] (PINAR, 2012, p. 161).

Limitar a inteligência a um meio é o mesmo que tê-la reduzida a um método, a uma metodologia ou a uma instrumentalidade para resolução de problemas. A inteligência serve também a esse objetivo de resolução de problemas, porém não decorre dessa lógica a ideia de formação. A inteligência possui capacidade de autodeterminação. Por isso, um ideal de formação implica inserção na cultura, visando a compreensão dos modos de produção da subjetividade que se desenvolvem nas relações sociais.

O treinamento da inteligência tem a sua utilidade, principalmente em sistemas mecanicistas nos quais se espera de seus operadores uma ação programada. A formação docente, se pensada a partir dessa lógica, precisaria supor como algo irrelevante a construção social da subjetividade. Ao mesmo tempo, implicaria considerar os sujeitos como “autômatos programáveis” sobre os quais deveriam agir os operadores do ensino. Escolas não devem, ou pelo menos não deveriam, ser assemelhadas a corporações econômico-financeiras.

As corporações, como associações capitalistas, buscam executar objetivos comuns dentro de alguma atividade econômica, em que a finalidade última é o lucro. Para isso compartilham regulamentos comuns e firmam contratos coerentes com a natureza de seu próprio negócio. A formação docente implica saberes de outra

natureza que requerem abordagens menos mecanicistas e mais interpretativas e contextuais. Tal implicação corresponde a uma perspectiva de difícil conciliação com concepções utilitaristas. Nesse sentido, afirma-se que

o primeiro saber que acompanha a ação não é o instrumental, é o que decorre de esquemas interiorizados de ação, de teorias subjetivas. Isso quer dizer que há, sim, uma relação entre o pensar e o atuar, mas esses atos são de natureza distinta. A prática é condição do conhecimento, mas isso não significa que frente a uma ação ou uma prática não haja esquemas mentais prévios, adquiridos a partir do que vemos nos outros, do que os outros contam, o que vai constituindo o conhecimento sobre a ação. Não é só da prática que vivem os seres humanos, como também não só de teoria (LIBÂNEO, 2012, p. 81).

Antes mesmo que sejam pensados os instrumentos para que uma ação seja realizada a contento, a própria ação e a instrumentalidade que possa beneficiá-la não são coisas dadas na simples exterioridade do mundo circundante. Há, certamente, a primazia do sujeito que, por meio da autodeterminação da vontade, poderá agir ou não para a efetividade da ação e de seus instrumentos. O esquema ação/instrumento/aplicação é a aposta do esquematismo da racionalidade técnica. Os princípios da ação inerentes à teoria, interiorizados pelo sujeito, perdem legitimidade quando reduzidos a procedimentos dogmáticos para determinada ação alcançar seus objetivos.

Uma vez extraídos tais procedimentos, o esquematismo teórico sai de circuito. Toda ação deriva de algum saber precedente – e se tal ação se realiza por meios instrumentais, alguma compreensão anterior a ela precisa ser acionada para movê-la. Nesse sentido, não é suficiente o domínio de uma sequência de regras aplicáveis em etapas, como se toda atividade humana demandasse, apenas, o cumprimento de protocolos mecanicamente instituídos.

É preciso que a subjetividade exerça a reflexão crítica para examinar todo e qualquer mecanismo instrumentalista para avaliar a suficiência de seus pressupostos. Isso significa que um instrumento não julga outro instrumento, pois um mecanismo é cego em relação ao funcionamento de outro mecanismo. Um relógio, por exemplo, marca as horas, porém, ele mesmo, nada sabe sobre o tempo; nada sabe sobre a função da hora nos modos de produção material e simbólica da existência humana; sabe menos ainda que, filosoficamente, o tempo é condição *a priori* da definição de hora e, por consequência, do próprio instrumento, o relógio. Ora, de onde vem isso

senão de teorias subjetivas, de um saber humano interiorizado que, como um princípio, faz mover todas as coisas a partir do impulso racional da consciência e da ação motivada pela vontade? Ainda que nossas ações possam, em parte, estarem devidamente codificadas, elas não anulam os esquemas interiorizados do agir, sejam eles teórico-conceituais ou simplesmente intuitivos.

Pensar e agir numa estrutura dicotômica são atos distintos. O pensar que, filosoficamente, implica a submissão de algo ao processo lógico de raciocínio, seja pela reflexão, dedução ou indução, a fim de formular um juízo ou uma concepção adequada sobre a realidade material ou imaterial do mundo, seja pelo próprio sistema de pensamento, parece ser suspenso quando o instrumentalismo estabelece a topografia da ação. Essa caracteriza-se pela consideração das relações de causa e efeito, delineadas na estrita superfície da ação/fazer como o fundamento do conhecimento.

Nesse sentido, a atitude do prático é aquela orientada pela causalidade ocorrida no território do fazer, de modo que, uma vez produzido o resultado, assegure-se que esse continue com a mesma forma e o mesmo significado. A verdade nessa situação consiste em esperar que o resultado possa se repetir sempre que a causalidade seja operacionalizada. Essa repetição do mecanismo configura-se numa forma de tautologia. Não há, assim, uma perspectiva de aprofundamento da compreensão do conhecimento nos termos da relação teoria e prática.

No campo pedagógico, no qual se espera, por exigência própria do fenômeno, educação, uma atitude hermenêutica, dialética, crítico-reflexiva sobre o pensar e o agir, e sobre o fazer daí derivados, a precedência do instrumentalismo é, logicamente, uma falsa epistemologia. Toda prática se segue de esquemas mentais prévios. A prática não dispõe de capacidade de autossuficiência que lhe permitisse originar-se de si mesma. Ela é, muitas vezes, o que se espera de um conhecimento quando se pensa em termos positivos e pragmáticos. Nesse sentido, ela não é condição de possibilidade do conhecimento se entendemos por conhecimento algo que se adquire por meio da razão e da experiência.

No âmbito da educação formal, institucionalizada e conduzida segundo planejamento curricular, a prática é alguma coisa que decorre, primordialmente, de processos racionalizados. Há sempre alguma racionalidade que lhe é precedente, sobretudo quando se trata do exercício de alguma prática profissional. Uma prática profissional, como o exercício da docência, por exemplo, não escapa de implicações

culturais, científicas e técnicas em um contexto histórico. Porém, no âmbito da educação, deve-se considerar a extensão de cada uma dessas categorias. Todas elas ocupam uma posição relativa que pode condicionar ações que lhes são pertinentes, em termos lógicos, mas a cultura dispõe de maior densidade e extensão porque abarca a totalidade, a pluralidade e a unidade das relações que formam o humano. No espaço da escola, a ciência e a técnica são modalidades que servem à cultura geral da humanidade com os seus conhecimentos e saberes teóricos e instrumentais. Tudo deve estar a serviço da primazia da vida, de modo que a formação humana encontre na cultura o amparo que dá sentido à existência. Assim,

se para uma filosofia mecanicista, um efeito é determinado por suas causas e poderia ser deduzido a partir delas, o simples bom senso sugere que os fenômenos culturais e sociais não obedecem a esse esquema. A multiplicidade de fatores e dos agentes proíbe qualquer cálculo de efeitos deterministas. Além disso, todos os fatores “objetivos” nunca são nada além de condições a serem interpretadas, vindas de pessoas e de coletivos capazes de uma invenção radical (LÉVY, 1999, p. 26).

Os fenômenos culturais não obedecem a esquemas mecânicos, eles têm a sua própria forma lógica de se manifestarem. Às vezes predomina o absoluto; outra vezes, o relativo e o contingente; e, na maioria das vezes, a incerteza e a provisoriedade das transformações. Nos fenômenos culturais, o imponderável é o elemento surpresa e, como tal, indefinível, mas que define os rumos da política, da economia, da arte, da religião e do pensamento sobre as realidades mundanas. O invisível, seja ele relativo ou absoluto, pode produzir transformações inesperadas.

Daí os limites de uma visão puramente mecanicista das realidades, orientada apenas para a aplicação de procedimentos sobre os aspectos materiais da existência. Diante dos efeitos dos fenômenos culturais, cabe a busca por interpretações adequadas desses efeitos, procurando identificar seus princípios a fim de explicar as condicionantes derivadas e, ao mesmo tempo, possíveis determinações. A educação se situa nesse terreno, de cuja fonte brotam comportamentos, reformas, crises e, principalmente, a base para a crítica de seus pressupostos. Significa que

a educação, como um fenômeno global que permeia toda sociedade humana, não pode ser objeto de uma única ciência. Por isso, uma Pedagogia como ciência da educação requer algumas considerações: a) delimitação do objeto de estudo procurando determinar que

dimensões da educação deve ser objeto de estudo da Pedagogia; b) determinação de pressupostos epistêmicos compatíveis com a essencialidade do fenômeno educativo delimitado como objeto; e c) organização de pressupostos metodológicos que permitam a análise dialética, facilitando o acesso aos significados que os sujeitos construíram e estão construindo em seu fazer social com vistas a uma ação cada vez mais emancipatória (FRANCO, 2008, p. 77).

A educação é um fenômeno global. Essa é uma afirmação contra a qual qualquer protesto soa como deliberada intransigência. Porém, o modo como esse fenômeno global se apresenta em cada local do globo terrestre nada tem de global. O fenômeno educativo sofre variações em função de seus contextos filosóficos (razão), religiosos (fé), científico (experiência) e artístico (sensibilidade). Esses domínios do conhecimento são cânones de onde derivam todas as outras formas de saber racionalizado. Seus princípios interferem diretamente nos modos particulares de se fazer a educação em cada lugar, em cada sociedade.

Por isso, educação é um fenômeno que comporta, em si mesmo, variadas formas de relativismo, subjetivismo, dogmatismo, ideologias, ceticismo, ecletismo pedagógico, senso comum, dualismos, entre outros problemas epistemológicos. A escola é, talvez, o lugar onde tudo isso é perceptível com mais frequência dada a cotidianidade de sua tarefa. A docência é, certamente, a experiência que repercute e, ao mesmo tempo, incorpora com maior densidade as ressonâncias desse fenômeno global.

Devido a sua complexidade do fenômeno educacional, nenhuma ciência de forma isolada poderá dar conta da observação, descrição, análise, interpretação e explicação da pluralidade de suas manifestações. Há uma clara delimitação do objeto de estudo, apesar de um difícil problema demarcatório relativo às fronteiras do conhecimento.

Há muitos elementos comuns nessa intersecção que marcam o ponto de encontro: os sujeitos, os contextos e o conhecimento. Há sempre um sujeito a ser formado, um contexto a ser compreendido e um conhecimento a ser ensinado. Essa estrutura comum circula no espaço imanente de todas as ciências que lidam com o fenômeno educacional, produzindo suas contribuições. A ciência da educação compartilha dessas contribuições para desenvolver o seu trabalho e retroalimentar o campo com inserções decisivas na teoria pedagógica, na prática educativa, na escolarização e na formação docente.

Não é a totalidade da educação que será objeto da ciência pedagógica, mas alguns objetos lhes são constantemente referidos, entre eles: docência, ação educativa, processos pedagógicos, relações socioeducativas, conhecimento pedagógico, transposição didática, conhecimentos culturais, processos de aprendizagem, valores ético-morais da formação humana, diálogo sobre diversidade cultural e visões de mundo, sistemas e instituições de ensino, educação e escolarização na infância, entre outros objetos. Porém, essas determinações não são fixas, pois sempre é possível que novos objetos se apresentem em função da própria dinâmica da vida social, dos desdobramentos políticos, epistemológicos e econômicos que a afetam a finalidade da formação humana.

Do ponto de vista fenomenológico, a educação está diretamente vinculada ao mundo da vida e, de modo correlato, à cultura, ao conhecimento, aos objetos e aos conteúdos que esse mundo produz através das práticas culturais. Porém, transcende essa perspectiva, que nos impõem, às vezes, uma atitude naturalista.

Pensar o mundo em sua essência e facticidade, como propõe a fenomenologia, implica uma atitude consciente, intencional e intersubjetiva. Razão pela qual não é suficiente uma concepção de conhecimento em que a relação sujeito/objeto aparece como polos mutuamente excludentes, como se fazer ciência correspondesse apenas ao procedimento de, metodicamente, isolar objetos. No campo da educação, tal atitude seria insuficiente e, em certa medida, muito nociva. A ciência pedagógica, inevitavelmente, enfrenta o desafio cultural e científico de pensar a educação atuando na compreensão desse limiar entre objetivismo e subjetivismo; absolutismo e relativismo; universalismo e particularismo. Porém, atentando-se para o fato de que

o fluxo de vida pulsante em seu mecanismo natural somente terá algum sentido se colocado em evidência, demonstrado logicamente, contemplado esteticamente em sua aparência e beleza, vivenciado e experimentado em suas peculiaridades, valorizado e legitimado em sua posição pela consciência intencional. Um objeto somente tem sentido quando posto à vista, isto é, refletido, percebido, intuído como algo determinado – subjetiva e objetivamente – em sua multiplicidade de sentidos e significação (SILVA, 2017, p. 85).

Isso significa que os objetos, o campo de pesquisa, os métodos, a epistemologia e os objetivos das ciências não são totalmente determináveis ao modo de um finalismo, nem, por outro lado, totalmente indeterminável como se não existisse algo de essencial e permanente no trabalho científico. A própria ideia de

interdisciplinaridade é uma prova dessa fluidez do conhecimento e das tensões entre os cânones da tradição e o ensaio da novidade progressista, da crítica de paradigmas consolidados, da quebra de ídolos e da provisoriedade dos resultados do conhecimento. Além disso, tem-se o retorno daqueles que foram considerados apócrifos pela sua insuficiente legitimidade epistêmica, ou ainda daqueles outros excessivamente futuristas, ficcionais e idealistas que se tornaram realidades virtuais e entraram no mundo das realidades concretas.

Tudo isso deve ser considerado quando se trata do progresso do conhecimento. Pensar as dimensões de um objeto de estudo para delimitá-lo ao tratamento científico de uma dada especialidade tornou-se algo tão impreciso que, talvez, tenha deixado de ser um problema demarcatório. Os grandes domínios do conhecimento racional: filosofia, religião, ciências e artes se fazem presentes o tempo todo no discurso e no comportamento social do povo e das autoridades. Ainda que a fragmentação do conhecimento se mantenha como uma realidade, aos poucos, a sua complexidade gnosiológica tem mostrado que a conjunção é o que permanece como estrutura essencial do saber.

A ampliação do campo educacional e, por consequência, do campo de atuação do pedagogo, é uma realidade constatada por muitos teóricos da área, e vem atender às novas demandas da sociedade contemporânea, em que o fenômeno educativo é concebido como um processo que ocorre em espaços diversos (BRASIL; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, 2010). Proporcionar aprendizagem de diferentes sujeitos, promover a educação para a cidadania, atuar na construção de uma sociedade justa, assumir postura investigativa, demonstrar consciência da diversidade, empenhar-se na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico, participar da gestão dos sistemas de ensino, entre outras, são algumas das aptidões gerais previstas nas Diretrizes de 2006 do Curso de Pedagogia, assumidas no PPC do Curso de Pedagogia da UNEB.

Essa perspectiva generalista, visando assegurar direitos constitucionais, direitos humanos, diversidade cultural e outras problemáticas contemporâneas, vinculadas ao campo da educação, aparece na concepção do curso, na coordenação pedagógica e na gestão de processos educativos, com destaque para a centralidade da docência. A centralidade da docência no Curso de Pedagogia gerou consenso e também críticas. Franco (2008, p. 130) considera “um equívoco a concepção de que a docência é a base da Pedagogia, fazendo-se crer que seja a prática da docência o

fundamento da ciência pedagógica”. Para ela, é a ciência pedagógica que deve fundamentar a prática docente. A prática docente é um dos objetos de estudo da ciência pedagógica. A prática da docência não dispõe dos elementos necessários para uma análise da justificação, da possibilidade, da essência e da crítica do conhecimento pedagógico.

A docência não é a base sobre a qual repousaria a ciência pedagógica. Sem uma elaboração teórico-metodológica, a prática docente não poderia ser conhecida em termos de uma ação racional com respeito a fins, orientada por pressupostos epistemológicos. Além disso, a prática docente não possui categorias analíticas que lhe permitiria examinar a totalidade das conjunturas sociais e gnosiológicas que giram em torno do fenômeno educativo sem recorrer à fundamentação do espectro que constituem as ciências da educação e suas teorias. Por isso,

a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p. 28).

A docência não poderia ser base nem mesmo para outra docência, dado o seu caráter subjetivista. Ser uma base significa ser um fundamento, alguma coisa ontologicamente determinada de onde se pode deduzir com segurança proposições verdadeiras. Algo pouco provável na prática da docência em função, principalmente, de sua vinculação à história de vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, à fluidez de suas diferentes modalidades.

A docência se relaciona diretamente com a educação, que “é produto do trabalho dos seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam, ela retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer (PIMENTA, 2012, p. 44). Em parte, a educação é fruto de seu contexto imediato e, como tal, o reproduz. Mas pode ser também o resultado do colonialismo mental imposto pelo domínio econômico, cultural e publicitário de outras nações sobre os contextos locais.

Dessa forma, uma vez examinadas como objetos de uma ciência específica, tanto a docência quanto a educação submetem-se à razão crítica, posto que, para ser

objetivado todo objeto cognoscível, ao menos do ponto de vista fenomenológico, depende-se da intencionalidade da consciência. Significa que

a doação de sentido demandada pelo objeto é inerente à sua condição de algo passivo, visto que ele possui uma “demanda passiva” no sentido de que não há de sua parte qualquer manifestação, desejo, solicitação, vontade ou procura consciente de um sentido para si mesmo. Enquanto algo passível de racionalização, o objeto não pertence em sua origem concreta, ao domínio da razão; mas vincula-se, por outro lado, pela sua carência de fundamentação racional, a este domínio, graças ao sentido que a consciência racional atribui aos objetos em geral (SILVA, 2017, p. 84).

Os objetos vão tomando o sentido tal qual vivenciado pelos sujeitos que com eles se relacionam. Em outros termos, no campo da educação, em que as relações intersubjetivas predominam, o fenômeno educativo, para ser compreendido em sua máxima adequação, aprofundamento e compreensibilidade, requer sujeitos formados no domínio dos objetos da ciência e da atividade profissional dela decorrente. No entanto, a excelência depende de múltiplos fatores. Destaca-se, no conjunto desses fatores, a consideração pragmática de que “temos uma experiência singular [a ser] integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010, p. 109).

Sabe-se também que a integração da experiência singular no conjunto da experiência geral já legitimada obedece a critérios que podem ser definidos *a priori*, *a posteriori* ou mesmo no fluxo da experiência atual vivenciada pelos seus interlocutores. Assim, nada há de previamente estabelecido que não poderá ser alterado nas relações intersubjetivas que vão se apresentando. No âmbito da educação, essas relações estão implicadas com considerações históricas, se acreditarmos que,

para o conhecimento histórico, é determinante uma experiência totalmente diferente da daquela que se usa na pesquisa das leis da natureza. O conhecimento histórico seria tão diverso porque, em seu âmbito, não existe nenhuma lei da natureza, mas submissão voluntária a leis práticas, ou seja, a imperativos. De fato, o universo da liberdade humana não conhece leis naturais livres de exceções (GADAMER, 2015, p. 43).

O conhecimento histórico dispõe de um potencial de desvelamento da experiência humana largamente vinculado à educação e à formação humana. Sua

importância para o humanismo de todas as épocas é decisiva. Gadamer (2015), examinando a significação da tradição humanista para as ciências do espírito, situa a formação como um dos conceitos básicos do humanismo. Este último, como se sabe, é uma das matrizes da qual se nutre uma educação crítico-emancipatória, assim como as pedagogias críticas. No entanto, “hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades” (GADAMER, 2015, p. 45).

Percebe-se, portanto, que esse estreitamento do conceito de formação deriva, em grande medida, da cultura como instrumento da civilização tecnológica; uma inversão caracterizada pelo automatismo que alcança a formação do modo de ser da sociedade como um todo. Nessa sociedade, em que “o poder-fazer especializado, [convertido em obrigação], conduz muito facilmente, no atual mundo do trabalho, à renúncia ao juízo próprio sobre o que a todos é comum” (GADAMER, 2011, p. 116).

Nesse sentido, Flickinger (2010) argumenta que à transformação em mera técnica, que hoje reforça a tendência do trabalho educativo em favor da ampliação e diferenciação dos conteúdos, corresponde uma despersonalização crescente que coloca a individualidade dos educadores em segundo plano, perdendo de vista, portanto, o espaço originário da experiência educativa, isto é, a linguagem vivida no diálogo. E conclui que:

o trabalho profissional do educador realiza-se em um contexto marcado tanto por exigências institucionais quanto por regras profissionais do agir e convicções subjetivas resultante da própria socialização pessoal do indivíduo. Esses três níveis de referência normativa, ambos constitutivos para o campo do agir, raras vezes oferecem uma base ético-moral unívoca. Pelo contrário, o profissional tem de escolher entre as bases normativas em concorrência, com a consequência de que, se não o fizer de modo consciente, vir a tornar-se um parceiro profissional pouco confiável e inconsistente (FLICKINGER, 2010, p. 103).

É preciso equacionar os extremos, isto é, há limites, divisas e fronteiras a serem considerados, principalmente, entre exigências profissionais e convicções subjetivas. As precondições para se estabelecer uma univocidade ético-moral, seja nas relações de trabalho, seja no processo de formação dos indivíduos, numa cultura tão diversa e marcada por históricas exclusões sociais, como a brasileira, não são favoráveis. A ética utilitarista que dita as normas do comportamento social, dada a sua servidão ao mercado, já é um obstáculo axiológico. Ela representa uma referência normativa

contrária ao que é comum a todos, posto que a alteridade (relação eu-tu) seria um valor alcançado pelo poder de compra, ou seja, pela comunhão do poder aquisitivo. Isso não quer dizer que a busca de uma univocidade ético-moral não seja necessária. Há algo estrutural a ser enfrentado, e a educação tem um papel decisivo. Considere-se, pois, que na análise estruturalista,

a estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou “objeto”, mas das relações entre aqueles elementos. A estrutura, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente. O estruturalismo parte das investigações linguísticas que enfatizam as regras de formação estrutural da linguagem (SILVA, 2015, p. 118).

Sabe-se que há estruturas, mas que elas não são inabaláveis. Por isso, a relação entre essência e facticidade, do ponto de vista da fenomenologia e da perspectiva hermenêutica, não se dá longe das considerações históricas. O historicismo expressa a linguagem de um espaço-tempo no qual encontra-se situado o ser social em formação. Não se pretende com isso declarar o fim da estrutura, ela continua sendo necessária à escola, à educação e ao ensino, mas dizer que o fenômeno educativo, como bem mostra a tradição crítico-progressista, transcende o contexto comunicativo da pragmática escolar.

O gérmen desse colonialismo se apresenta não apenas na educação, mas também nos modelos econométricos, na subserviência política e no discurso da globalização. Percebe-se, muitas vezes, nas reformas educacionais e em suas políticas, que o sistema público de educação é usado como meio para realizar em contextos locais aspirações imperialistas, que se impõem localmente com a anuência dos poderes locais que têm apreço pela “servidão voluntária”.

A alternativa ao colonialismo mental não é a dependência de ideias meramente locais como se não houvesse ou devesse existir pensamento universal, poderoso e indispensável na interpretação de realidades locais. É que as ideias que fundam e orientam a interpretação da experiência nacional, importada dos países de referência, apresentou-se como tudo ou nada, um instrumento que podemos usar, mas nunca reconstruir à luz do que nossa experiência nos revelou (UNGER, 2018, p. 18).

A defesa entusiasmada de um localismo radical, beirando o bairrismo, no atual estágio do avanço do colonialismo sobre a *intelligentsia* nacional e, ao mesmo tempo, sobre a cultura popular, pode significar uma atitude de resistência, mas também de cegueira frente à realidade de nossas instituições políticas, sociais e educativas. Qualquer uma das formas de dependência, do global ou do local, resultará, certamente, em outras formas de subserviência aos poderes situados nesses contextos. Por isso, o conflito cognitivo, ideológico, intelectual e pedagógico é a forma de enfrentamento mais eficaz de uma pretensão à afirmação de independência e liberdade. Assim, como diria Boaventura (2003), todo global é local e todo local é global.

O argumento de Unger (2018) é claro: o pensamento universal é indispensável na interpretação de realidades locais, globais e dele mesmo. O pensamento universal dispõe de categorias lógico-formais presentes no discurso filosófico, científico, técnico e também nas artes, que precisam ser acessíveis à inteligência geral através das instituições de educação básica e superior. A experiência nacional, em especial na educação e na economia, historicamente, fora submetida à interpretação das formas de imperialismo que sempre agradou as elites locais. Entre as possíveis consequências, observa-se que

nossas políticas educacionais, e a da formação de professores, sempre se mostraram fragmentárias, respondendo a pressões imediatistas, a alguns movimentos sociais emergentes, e, particularmente, dos que tinham “voz” ou alguma função de poder e influência em dado momento (GATTI, 2019, p. 32).

As reformas educacionais, muitas vezes, aparentam ser pacotes econômicos barganhados como contrapartida de investimentos e abertura de mercados. Aquilo que nossa experiência socioeducativa revela cotidianamente submete-se à aplicação verticalizada de metas quase sempre incompatíveis com as condições objetivas das distintas e desiguais realidades do país. Tais reformas, parecem reduzir tudo à exigência de uma escala de igualdade nivelada no entremeio da abundância, de um lado, e da carência, de outro. Uns partem do excesso e outros da escassez para conquistar o mérito estabelecido. Essa é a injusta equidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em cada etapa do processo desta pesquisa, procurou-se examinar os resultados decorrentes da análise dos dados, sempre à luz dos objetivos, das questões norteadoras, do problema de pesquisa, e, principalmente, da tese defendida em torno da questão epistemológica da formação de professores no Curso de Pedagogia. Questão essa que exigiu incursões no âmbito da pedagogia como ciência da educação, de onde originou-se o amparo teórico-conceitual para a articulação dos pressupostos investigados com categorias gerais, como epistemologia, ciência da educação, Curso de Pedagogia, formação de professores e experiência docente. Nesse sentido, as considerações que se seguem retomam alguns dos resultados expressos de forma mais aprofundada nos capítulos.

Considerou-se, portanto, que a racionalidade pedagógica está sempre implicada pelas crises de sua época, pois não há possibilidades evidentes de se pensar a educação desconectada de conjunturas sociais, políticas e econômicas. Além disso, há sempre uma cosmovisão amparando modos particulares de perceber o mundo, as relações humanas e as diferentes maneiras de produção da existência.

Os problemas epistemológicos da ciência da educação apresentam-se vinculados diretamente ao modo como conservadores e progressistas tendem a conceber a educação. Os primeiros, como um objeto autônomo cujo tratamento científico não careceria de uma ciência específica. Os outros, como um objeto passível de um exame teórico-conceitual e epistemológico amparado por uma ciência com estatuto próprio e com finalidades racionalmente determinadas. Tal problemática, da parte dos conservadores, carrega implicações do racionalismo, do empirismo, da ciência experimental e dos cânones científicos da tradição positivista, além de outras tendências como o utilitarismo, o pragmatismo, o tecnicismo, etc., que têm sido adotadas como suporte epistêmico para as investidas neoliberais na tentativa de uma apropriação e controle do fenômeno educativo, supondo-o como algo destituído de cientificidade. Da parte dos progressistas, vinculados a uma abordagem crítico-emancipatória da educação, a ausência de uma consideração do fenômeno educativo à luz de uma pedagogia como ciência da educação, culminaria na privação de autoridade da ciência pedagógica em face da produção do seu conhecimento e, por consequência, na deslegitimação do seu estatuto epistemológico.

A consideração da pedagogia como um curso de formação de professores, apenas, tendo como base a docência, resultaria numa espécie de reducionismo com abertura para o avanço do modelo normativo, a partir do qual as diretrizes curriculares dos cursos passariam a ocupar uma posição de “estatuto de validação” dos cursos de formação de professores. Esse fenômeno se faz observável na discrepância entre as concepções de formação assumidas nos projetos pedagógicos curriculares dos cursos, os princípios instituídos por suas diretrizes, a perspectiva epistemológica da ciência da educação e a experiência docente dos seus egressos. Tal discrepância parece derivar, em parte, do radicalismo dos projetos em disputa e das preferências intelectuais, por um lado; e, por outro, pelo poder político e suas alianças em prol da ascensão da cultura empresarial na educação. Essa cultura se faz observável nas diferentes formas de gerencialismo performático aplicado por setores da política educacional partidários dos programas e reformas oriundos da racionalidade neoliberal e do neotecnicismo na educação. São pressupostos subjacentes que avançam com uma perspectiva totalizante, ancorados, principalmente, no pensamento pós-moderno.

As diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica e, especialmente para o Curso de Pedagogia, promulgadas neste início de século XXI, avançaram precariamente produzindo contrassensos e retrocessos em termos da valorização da questão epistemológica da pedagogia como ciência da educação e da consideração da teoria pedagógica como referencial específico da formação científica, intelectual, cultural, e técnica dos professores. São diretrizes que se apresentam desarticuladas entre si, com severas rupturas epistêmicas consubstanciadas em resoluções que assumem como princípio da formação de professores, nocividades como:

1. a noção de competência como concepção nuclear;
2. a elevação da docência a uma posição de fundamento da formação;
3. o rebaixamento da teoria, da investigação e da reflexão crítica à posição de meio, fazendo sobressair uma tendência à busca de “soluções tecnológicas” alheias ao próprio campo pedagógico-educacional e suas práticas;
4. formação alinhada com o perfil de professor como operador das competências gerais previstas na BNCC 2017 – essa última observável na resolução de 2019.

Como foi demonstrado nesta pesquisa, a problemática geral das diretrizes mencionadas, assim como suas normatizações e pressupostos, contribui com o

ocultamento da ciência da educação por meio de tratamento subliminar deferido à questão epistemológica da formação de professores. Não fica evidente um progresso na direção de consolidar uma formação que possa oferecer um perfil profissional em que ação docente possa decorrer da capacidade analítica, crítico-emancipatória e problematizadora do trabalho docente e sua prática. Não fica evidente, posto que se trata de diretrizes, a partir de que teoria pedagógica, de que epistemologia, de que ciência, de que axiologia, de que ontologia se está pensando os sujeitos, a instituição escolar, o currículo, as finalidades educativas e a formação humana.

A formação de professores no Curso de Pedagogia exige uma concepção clara do quadro teórico-epistemológico dos projetos curriculares dos cursos, de modo que o foco, muitas vezes, excessivo, na preparação profissional não gere oposições entre o projetado exercício da profissão e o avanço de sua cientificidade.

As políticas neoliberais, a tendência à competitividade e ao individualismo é uma realidade que afeta diretamente as pessoas, seus anseios e sua formação. Isso porque tudo passa a ser reduzido à aferição de lucratividade, performance e desempenho, abrindo espaço para formas variadas de imediatismos. Esse fenômeno, entre outros, tem impactado negativamente a qualidade da formação científica do Curso de Pedagogia.

O Curso de Graduação em Pedagogia generalizou de tal forma o objeto docência que, possivelmente, não haveria Projeto Pedagógico Curricular (PPC) com extensão suficiente para garantir esta oferta com a qualidade científica necessária. Como consequência, abriu-se um contexto fecundo para avançar concepções pragmáticas e suas derivações, como: tecnicismo, aplicacionismo, praticismo e tudo que possa otimizar o modo de aprender/fazer com a eficácia demandada pela lógica da relação custo-benefício.

A formação docente não remete exclusivamente ao percurso acadêmico-curricular. Ela é desenvolvida, também, no seio da sociedade capitalista e suas políticas neoliberais. Essa última não é tão flexível quando se coloca em questão a propriedade privada, o controle dos meios de produção, as relações de trabalho, o consumo e o lucro, bem como outras formas de determinismos no campo moral que dão sustentação ao seu sistema econômico-social.

O modelo de sociedade exerce formas de enquadramentos e um consequente ajuste social. Muitas vezes, faz fruir em cada indivíduo a hegemonia, os valores e a reprodução do modo de fazer política, economia e educação dos grupos sociais

dominantes. No entanto, a sociedade não é apenas um reflexo do seu sistema produtivo, há relações de interdependência que impõem formas de cooperação que funcionam como contrapeso àquelas visões de sociedade como arena de disputas, apenas, como se não houvesse qualquer sentimento de solidariedade entre os indivíduos.

O estado de exclusão no qual é lançada uma grande parte da população brasileira interroga a escola, tensiona o trabalho docente, a prática pedagógica e a teoria educacional. O trabalho docente é constantemente afetado pelas circunstâncias históricas. Quando a exclusão social se impõe como um tema relevante, dado a sua insistente presença, as finalidades educativas precisam compartilhar algum princípio de transformação social com a docência.

A formação docente é uma questão paradigmática relacionada ao conhecimento e à visão de mundo de uma época. A docência, muitas vezes, reproduz modelos, tradições e o contexto de sua realidade espaço-temporal. Outras vezes, exerce sobre tal reprodução uma crítica revolucionária. Mas a docência não pode perder de vista o seu compromisso com a esfera pública.

A formação inicial de professores encontra-se diretamente vinculada à Educação Básica, atendendo especificamente às suas etapas e modalidades. Por isso, da mesma forma que se exige um programa curricular para o ensino básico, impõe-se também a exigência de uma formação docente que possa atuar na realização desse ensino. Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e os currículos escolares são desafiados a dialogarem na busca de uma possível coerência, sem prejuízo da cultura científica da pedagogia.

A centralidade da formação docente é a educação. A docência é uma profissão que se desenvolve em torno do ato de educar. Embora, objetivamente, o “Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer função de magistério” (BRASIL, 2006, art. 4), é a necessidade de formação humana que justifica a sua finalidade.

A educação é um objeto universal que abre a possibilidade de um tratamento diversificado por conta da unidade, da pluralidade e da totalidade em que ela se apresenta. Abre também a possibilidade dos mais variados confrontos geracionais, filosóficos, sociais, culturais, políticos, psicológicos, econômicos e pedagógicos.

A educação é objeto de conflito, mas também de harmonia, equilíbrio e coexistência social entre mentalidades, muitas vezes, radicalmente opostas. A sua

ausência significa um campo aberto para o triunfo da ignorância, da violência e do possível rompimento do pacto social e político da humanidade. Nenhuma ciência tem a seu dispor um saber total sobre o objeto, educação. Ela é facticidade e essência ao mesmo tempo.

O campo pedagógico não se constitui apenas com os saberes da prática educativa. Ele contém uma pluralidade de outros saberes, conhecimento e informações oriundos de diversas áreas do conhecimento correlatas ao campo educacional. Essa confluência gnosiológica é verificável no discurso, na teorização sobre o fenômeno educativo e na prática pedagógica. Mostra, por um lado, o caráter interdisciplinar da ciência pedagógica e, por outro, o seu limite na fundamentação teórico-conceitual de suas investigações. Fato comum a todas as outras ciências particulares.

Na formação em Pedagogia, as epistemologias se fazem presentes como “guias curriculares”, muitas vezes, subentendidos. Esse fato, de alguma forma, dificulta a compreensão da identidade dos cursos. Os mais variados pressupostos epistemológicos, sob a rubrica do pluralismo, atuam simultaneamente. Essa forma de ecletismo busca a conciliação entre diversas teorias, mas há tensões, por exemplo, entre aquelas tendências que assumem visões de mundo mais coerente com perspectivas revolucionárias, emancipatórias e humanistas e os que pensam fora dessa matriz progressista.

A dicotomia que historicamente se desenvolveu no campo da educação acabou por assumir uma postura de emudecer a teoria com a experiência ou, opostamente, julgar a efetividade da experiência com um tribunal teórico. Essa postura é nociva. Ela não é inerente nem à teoria nem à experiência, mas sim a uma atitude dos micropoderes de sujeitos que impõem suas preferências, muitas vezes, à margem da postura democrática.

No campo da educação, há décadas, opera-se um sistema híbrido de racionalidade epistemológica, científica, política e pedagógica, disputando posições de referencialidade teórica no currículo escolar e na formação docente. O critério dessa disputa parece ter sido a admissibilidade do que é mais novo, diferente e internacional. Pouca importa se explica ou não as realidades ontologicamente situadas, o importante para esse sistema é produzir e aplicar a novidade, deliberadamente. Em nome disso se copia e importa modelos ao modo de pacotes

econômicos, baseando-se no princípio de autoridade de agências reguladoras de *rankings* internacionais.

A epistemologia do conhecimento pedagógico é pluralista. Mas não é tudo que cabe ou pode contar como epistemologia para tal conhecimento. Há limites demarcatórios necessários que, se desconsiderados, torna confusa e incoerente a finalidade da educação e da formação de professores.

A pedagogia tem, entre outras, a tarefa de identificar e reconhecer o potencial educativo das práticas sociais. A essa ciência cabe atribuir validade ao fenômeno educacional onde ele possa se manifestar, ainda que de modo espontâneo. A identidade e o reconhecimento pedagógico de práticas sociais como práticas educativas consiste em transformá-las metódica e intencionalmente em objetos de investigação.

Sendo a sociedade esse campo de conflitos e mediações, outra saída não há senão buscar pela via da educação, da política e da comunicação a forma ética adequada para a convivência coletiva. Isso porque essa sociedade, que é simultaneamente harmonia e conflito, é também o contexto originário de práticas socioculturais para referenciar o fenômeno educativo, com o qual a docência deve lidar.

A formação em Pedagogia centrada na docência tende a favorecer um certo *monismo* na abordagem do fenômeno educativo; pois, embora possa aprofundar aspectos do ensino com alguma repercussão positiva, no entanto, poderá também, em sua forma mais radical, reduzir a base da ciência pedagógica ao princípio único de um dos objetos imediatos da didática, a atividade docente.

A ciência pedagógica toma a realidade educativa como objeto, tornando inteligíveis as motivações e o tipo de racionalidade pressuposta na sua construção, ao passo que realiza suas investigações, observando, descrevendo, analisando, interpretando e explicando essa mesma realidade com a mediação teórica pertinente.

A extensão dos objetos, dos sujeitos e dos contextos de produção do saber pedagógico pode constituir-se um campo aberto de possibilidades para a experimentação de procedimentos metódicos, de processos pedagógicos-didáticos e de prática educativa. Todavia, não se trata de considerar esse contexto de produção do saber um princípio epistêmico de justificação da ciência pedagógica, posto que formular temas, problemas, objeções e críticas de maneira rigorosa requer teorização.

A ciência da educação formula orientações para a prática. Nisso consiste uma dimensão de sua competência teórica e epistemológica. Formular uma orientação, uma diretriz, implica um compromisso científico, mas também social, político e pedagógico. Por isso, se requer clareza quanto ao alcance dos *atos prescritivos*, na medida em que esses não podem determinar todo o trabalho da ciência pedagógica nem instituir seus critérios de cientificidade.

Na educação, princípios derivados da ética, da estética, da política, além de outras áreas do saber, são bastante celebrados. Mas esses princípios somente fazem sentido se os fins a que se destinam a educação forem bem compreendidos. Do contrário, corre-se o risco de trabalhar contra eles próprios. Esse fenômeno tornou-se fato observável na realidade da educação brasileira, em que se assumem políticas de cunho declaradamente capitalista, neoliberal e performático, muitas vezes, justificados com o discurso da semântica socialista.

A educação é fenômeno cultural, o que implica um tratamento científico distinto daqueles baseados em procedimentos direcionados à análise de um dado natural. A educação não pode ser objeto de uma única ciência, nem, ao mesmo tempo, fundada em uma única concepção. Assim, uma visão de educação tende a disputar com outras alguma posição de referência na elaboração teórica de suas intencionalidades, fazendo sobressair o seu caráter ideológico, político, social e pedagógico.

A cultura não cabe na razão técnica, não pode ser subsumida nela. A técnica é uma produção ou uma criação da cultura que somente pode se desenvolver no âmbito de uma realidade cultural. A eficiência da técnica deve estar a serviço das necessidades humanas, atendendo às suas demandas, não simplesmente inventando-as à conveniência do consumo e da reprodutibilidade do próprio mundo da técnica.

A pouca densidade teórica e o sentido pragmático-utilitarista constituem uma das consequências do tecnicismo na pesquisa educacional. Junto a isso, a fragilidade crítico-analítica que decorre do despreço pela historicidade e pelo patrimônio cultural da humanidade se agrava. A era do determinismo tecnocrata e tecnológico afirma-se, apossando-se das instituições sociais e da educação como meio de concretização da hegemonia capitalista e neoliberal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (DCNs) assumem uma compreensão de docência como ação e processo que influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, fazendo supor que a

docência – uma das atividades profissionais e função correlata do magistério – seja um conceito pedagógico de base, em torno do qual se desenvolveria teoria educacional. Essa controversa inversão não considera que a ciência pedagógica compreende e elabora a docência a partir da educação, das finalidades educativas, da formação humana, da cultura e do conhecimento pedagógico; mas sim, ao contrário, que a pedagogia (teoria da educação) se faz a partir da docência (sua atividade profissional).

Torna-se problemático para a dimensão epistemológica da pedagogia o fato de que, implicitamente, as Diretrizes de 2006 reforçam o raciocínio de que a pedagogia não dispõe de um esquema interpretativo próprio que lhe permita, sob a ótica do pedagógico e de sua epistemologia, examinar criticamente os conhecimentos originários de outras áreas que lhe possa contribuir, sem que o Curso de Pedagogia seja tomado como esse ambiente passivo, propício e ocasional à exterioridade de toda e qualquer forma de conhecimento, muitas vezes, alheios à sua especificidade.

Reforçando o caráter pragmatista na formação docente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), claramente, aposta nos parâmetros da cultura empresarial associada a uma concepção tecnicista da educação e da formação docente, induzindo, portanto, a uma tendência de simplificação da investigação científica no campo educacional.

A avaliação em larga escala ganha espaço na política educacional, no Brasil. Ela reflete um tipo de cultura performática assentada na cultura empresarial, cujo objetivo parece ser o atendimento de interesses exclusivos de reformas do mercado para o setor público. Além de abrir espaço para políticas conservadoras e para a ortodoxia da racionalidade neoliberal na educação, com suas ideologias privatistas, abre também o caminho para concessões ao empreendedorismo burguês no mercado educacional, pautado, principalmente, na classificação de escola de alta e baixa performance como o padrão definidor da política educacional no setor público.

A finalidade profissional passou a ocupar uma posição na escolarização justificada pela sua utilidade para o mercado. Essa tendência vem deslocando o sentido de formação humana para a justificativa preferencialmente economicista. Uma educação assim concebida, como aprendizagem para operar a maquinaria e os ofícios do mundo do trabalho, diverge de uma educação centrada na capacidade de produzir a existência coletiva e de promover a dignidade humana.

A lógica gerencial tende a considerar a educação como um serviço prestado ao mundo econômico. No imaginário economicista de aporte neoliberal, mantém-se o firme propósito de concretizar o ideal normativo de formar o homem como um ser essencialmente econômico, tarefa que não parece possível sem o auxílio de uma pedagogia apropriada para essa finalidade. Assim, a pedagogia da competência, oportunamente, se apresenta como um *vetor pedagógico* de transmissão das determinações neoliberais no campo da educação.

A BNC Formação de 2019 não apresenta uma definição ou um conceito de competência. Mas fica evidente, nas constantes adjetivações atribuídas ao termo e à sua função, o pressuposto de uma retomada da tendência conservadora e antiprogressista na formação docente.

A vinculação da formação inicial de professores à Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC) já se encontrava amparada nas intencionalidades do Ministério da Educação. Sua homologação alcança a formação de professores produzindo implicações na concepção de currículo e na formação docente. A BNCC que proclama a educação como a *base* se torna, ela mesma, a base da Educação Básica e da formação de professores. O pano de fundo dessa autoproclamação normativo-curricular é a pedagogia da competência. Esta, como tal, é a extensão mais radical e submissa da educação baseada na análise economicista.

A lógica economicista parece supor que nada precisa saber de educação, de criança, de formação humana, de formação docente, de ciência da educação, etc. Nada disso importa. A estratégia é sempre o enquadramento do fenômeno educativo no estreito, linear e restrito contexto do interesse mercadológico. Por isso, fala-se em eficácia, eficiência, desempenho, performance, competência, habilidade, competitividade, empregabilidade, sistema produtivo, inovação, otimização, empresa, mundo corporativo, custo-benefício, capitalismo flexível, etc., tudo isso aplicado ao campo da educação.

Na análise economicista, termos como educação, subjetividade, contexto, fatos, fenômenos, ação pedagógica, prática educativa, formação humana, vivência, consciência, intencionalidade, epistemologias, pedagogia, etc. são categorias que aparecem subdeterminadas. A ideologia da profissão, associada à ambígua proposta de educação ao longo da vida, definida segundo a economia de mercado, é uma tendência que vem adentrando o campo da educação com mais força nessa renovada aliança conservadora do capitalismo do século XXI.

A teoria tem potencial para minorar erros, tornando mais econômica a atitude científica e o experimentalismo aleatório, muitas vezes, inevitável. No campo pedagógico, tal atitude pode ser verificada, por exemplo, no progresso do conhecimento resultante das pesquisas nas diversas áreas da ciência da educação. Essas pesquisas, além de apresentarem novos temas e problemas para a investigação, subsidiam a renovação e o revigoramento da potência crítica, da capacidade de resistência na arena ideológica e alimentam a teorização social.

A cultura empresarial cultiva uma visão de escola como “nicho de mercado”, isto é, como uma oportunidade de negócios e, conseqüentemente, como uma organização desconectada da luta política, da democracia e da transformação social. Atribui-lhe, unicamente, o papel propedêutico de assegurar os conhecimentos básicos para a classe trabalhadora assimilar os procedimentos operacionais da maquinaria da produção.

O egresso que atua profissionalmente na docência dispõe da condição de sujeito inserido. Por isso mesmo, tem a possibilidade de encaminhar, a partir de uma perspectiva imanente, a explicitação dos elementos essenciais e fatuais que, a um só tempo, se apresenta no contexto da atividade docente. Esta última, inequivocamente, se vê amalgamada com a historicidade das formas de pensamento, dos hábitos, dos costumes, da cultura e da tradição que, em certa medida, influencia o continuísmo de sistemas de crenças, além possíveis formas de determinismos, apesar, muitas vezes, de seu flagrante esgotamento.

A epistemologia da pedagogia é uma epistemologia *aplicada*. Como tal, ela não conserva, em sua tarefa, a especificidade de uma epistemologia pura, como disciplina filosófica, focada especialmente nas questões do conhecimento e dos problemas nele contidos, como o faz a teoria do conhecimento. Ela se volta para o exame do estatuto epistemológico da pedagogia, das teorias pedagógicas e dos seus pressupostos. Para isso, considera a totalidade do fenômeno educativo: seus sujeitos, objetos, contextos, instituições e historicidade. Concebe a pedagogia como a ciência da educação que abarca em sua extensão as finalidades educativas, a formação humana e a docência como problemas tipicamente pedagógicos.

A educação tem a potência para nos propiciar o aprimoramento da relação do gênero humano com todas as formas de existência. Na base dessa obra-prima da cultura chamada de educação, está o profissional a quem compete compreender o

sentido do que é: o teórico, o técnico e o prático na sua profissão, a fim de que, ele mesmo, não se autodefinha como a voz da irrelevância e da subalternidade epistêmica.

Constituir uma forma de fazer e pensar a educação implica uma busca por respostas aos objetivos de ensino em uma instituição. Para fazer e pensar a educação, é essencial que se tenha uma forma. A construção dessa requer posicionamento em face de contradições na configuração da estrutura ou do modelo mais apropriado para aquela comunidade educacional, pois os objetivos de ensino nem sempre derivam de respostas dadas pela própria instituição escolar.

A escola pouco constrói os usos e costumes que refletem o seu cotidiano. Sua cultura foi de tal forma positivada que o não escrito que outrora servia de fundamento para decisões e juízos sobre situações corriqueiras perdeu espaço para um tecnicismo em que as relações foram automatizadas. Assim, a escola parece não construir mais sua própria identidade formadora. Se, por exemplo, uma escola tiver uma quantidade considerável de egressos aprovada em algum vestibular de grande viabilidade econômica, tal escola, supostamente, seria a melhor. Ela acaba de firmar sua identidade: aquela que mais aprova no vestibular dos cursos de maior viabilidade econômica. Esse fenômeno do *ranking* é o que vem determinando, neste início de século XXI, a identidade de uma escola, no Brasil.

O fazer alcançou o imaginário pedagógico de tal forma que a frase mais habitual que expressa essa realidade é a de que no chão da escola o professor realiza a docência do jeito que ele quer. O querer superou o dever, pois esse entendimento sugere que o trabalho docente se realiza em torno de ideias e práticas individualizadas, personalistas e autodeterminadas.

A docência é formação na cultura humana. Por isso ela tem que ser crítica, pois nem tudo na cultura gera humanidade. Uma consciência criticamente orientada tem as melhores condições de distinguir o verdadeiro do falso, de superar aquelas ideologias que aprisionam o ser humano nos grilhões da ignorância, do colonialismo, da servidão voluntária, da opressão e do fatalismo. Para isso, se faz necessário teorizar sobre a realidade.

Uma teoria é a forma de agir segundo princípios e métodos. A aproximação com a teoria é uma maneira de tornar mais econômica e compreensível a resolução do conhecimento. É justamente o caráter não prático do conhecimento teórico-conceitual que permite supor situações possíveis e levantar hipóteses sobre a exequibilidade ou não de uma ação. Suas contradições podem ser submetidas a

critérios de legitimidade, de relações de causalidade (causa e efeito), antes de sua execução, o que pode minimizar a exaustão dos ensaios e erros e prováveis consequências desconhecidas

Uma teoria pedagógica ou educacional, seja de tendência técnico-conservadora ou crítico-emancipatória, oferece sempre possibilidade de criação de metodologias, técnicas e práticas. Se tem o domínio teórico-conceitual de qualquer teoria, a tendência é que se tenha também como criar os fazeres a ela correspondentes. É possível submetê-la à experiência da coletividade e avaliar a sua pertinência e o alcance de seus pressupostos. Isso permitirá aprimoramento, ajustes, ampliação e crítica e, se necessário, rompimento, pois a formação docente vai mudando de acordo com os objetivos da educação.

O controle sobre a autoria docente é uma explícita preferência dos poderes autoritários pelo perfil estático, passivo e subalterno de docente. Tal controle resulta no empobrecimento da experiência criadora. Há décadas o campo educacional no Brasil se repete pelo apego nostálgico à tradição autoritária, de um lado, e pelo apego aos modismos metodológicos e a uma forma determinada de estrangeirismo, de outro.

Cada professor, com sua histórica de vida, com a diversidade de suas concepções, práticas e fazeres; com a sua linguagem, criação, autoria; e, muitas vezes, com uma peculiar alienação e reprodução, e ainda com todos os desafios que o aprendizado da autonomia e da liberdade lhe impõe, contribui para a experiência docente. Esta última vai se constituindo numa espécie de intelecto geral, de *intelligentsia*, de fonte de conhecimentos, de experiência coletivizada de onde se alimenta a formação do professor.

O ecletismo teórico que, muitas vezes se apresenta como pluralidade de conhecimentos no âmbito da formação docente, deve ser observado com alguma perspicácia epistemológica a fim de identificar possíveis oposições, princípios, ideologias e visões de mundo. Oposições podem fundar dicotomias, hierarquias e polaridades que inviabilizam a educação como um projeto de soberania popular. Além disso, as contradições produzidas por essas dicotomias nem sempre são enfrentadas com postura crítico-dialética. Por isso, aclarar perspectivas teóricas e epistemológicas é fundamental para alcançar a objetividade das ações.

Os fenômenos derivados da relação dialética entre ser-conhecer-valorar, implicados na ação docente, vêm configurando a sua identificação como uma experiência. Mas não uma experiência no sentido de uma empiria, mas, sim, uma

experiência determinada por questões de natureza *ontológica* (ser social), *epistemológica* (conhecimento), *axiológica* (valor), *pedagógica* (ensino/aprendizagem), *educacional* (ação educativa).

A racionalidade instrumental, dentro do campo educacional, tem alcance limitado; ela não dá conta de uma interpretação do fenômeno educativo. Seus métodos se baseiam em procedimentos e relações de causalidade e dependência. Resulta em que, para cumprir corretamente a sua funcionalidade, precisa do recurso à autoridade, a padrões hierárquicos, a relações de subordinação e obediência que, na perspectiva de uma educação crítico-emancipatória, seriam, por princípio, incompatíveis.

A sociedade é um campo de disputas constantes. Claramente, essa é uma referência à sociedade estruturada sob os ditames do modo de produção capitalista. Uma arena social competitiva em que prevalece, sobre todas as outras formas de comportamento social, aquela referendada no poder de compra, no status econômico, na renda e na acumulação de capital financeiro por parte de grupos mais restritos, e, além disso, na luta de classes.

Não faz parte da eticidade da docência a aplicação do conhecimento, pois não se trata de pressupor no outro uma passividade absoluta. Antes, faz parte de sua natureza criar as condições mínimas de atividade daquele que aprende. O professor é um intérprete do conhecimento científico, cultural e do senso comum. A posição de aplicador implicaria que a docência fosse um ofício destinado à reprodução de toda e qualquer forma de conhecimento cuja legitimidade não seria objeto de reflexão por parte da escola.

A docência não é análoga a uma atividade técnica. Ela tem o seu modo universal, particular e peculiar de se constituir. Ela é uma experiência, e sua possível tecnificação incorreria não apenas em reducionismo, mas também no empobrecimento de suas narrativas. A universalidade de suas proposições, a particularidade de sua prática e a singularidade de seus agentes, os professores, não são uma coisa tecnicamente explicável numa demonstração lógica, matematizada.

Há uma conjuntura, um cenário, uma exterioridade circundante produzida pelas relações sociais, étnico-raciais, produtivas, culturais, gnosiológicas, técnico-científicas, ontológicas, ético-valorativas e pedagógicas que condicionam, por um lado, e determinam, por outro, os rumos da formação docente e, por conseguinte, da experiência a ser construída no exercício da profissão.

O par dialético gestão e docência, que outrora dominou os currículos dos Cursos de Pedagogia, por força das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia de 2006, embora essas diretrizes minimizam a atuação do pedagogo a “partícipe” da gestão, ainda assim, a gestão de instituições, elaboração, implementação, coordenação e avaliação de projeto pedagógico, o planejamento, execução e acompanhamento de projetos e programas educacionais aparecem como aptidões a serem adquiridas. Nessas aptidões estão a parte instrumental da formação docente, mas não é o instrumentalismo que determina a ação docente como modelo epistemológico.

Uma teoria que fora erguida a partir da experiência tem possibilidades de abarcar vivências, práticas e fazeres numa perspectiva de explicitação racional. Isso torna possível uma *práxis*. No campo pedagógico, trata-se de uma compreensão crucial, visto que o sentido é um meio poderoso de conferir legitimidade aos saberes sistemáticos na sua relação com a prática.

Os problemas pedagógicos, assim como o objeto do conhecimento pedagógico, não podem isentar-se de considerar a sua origem na vivência com os processos de ensino e aprendizagem na escola, pois não é suficiente que sujeitos, instituição escolar, currículos e práxis pedagógica possam se desenvolver criticamente sem a consideração da realidade concreta.

As questões universais do fenômeno educativo precisam ser, em certa medida, relativizadas. Isso implica que algumas questões contextuais, de natureza relativa, sejam elevadas à posição de universalidade, a fim de que seu potencial seja posto à prova em tal condição. Ou seja, não basta, simplesmente, pleitear a posição de universalidade ou de relatividade do conhecimento, da cultura, do saber, da educação e da aprendizagem, mas sim provar com a máxima evidência a legitimidade concreta do pleito. Isso porque o absoluto e o relativo se impõem pela sua própria e respectiva natureza. Não se trata de uma questão de ajuste ideológico, pedagógico ou político.

Pode-se considerar, portanto, que entre os pressupostos subjacentes à formação de professores no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coexistem, com as suas respectivas predominâncias de uma sobre a outra, abordagens que expressam a vitalidade do pensamento moderno em categorias como criticidade, emancipação, formação, transformação social e consciência crítica. Na contraproposta, percebe-se uma relativa presença do pensamento pós-moderno, expressando-se, principalmente, por meio da teoria da complexidade, por uma visão

de esfera pública centrada na tecnologia da informação, no banco de dados postulando uma nova forma de legitimação do saber nas sociedades informatizadas.

Quanto ao diálogo entre os Projetos Curriculares dos Cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, percebe-se uma evidente obsolescência dos princípios instituídos pelo referido documento. Isso porque a experiência docente dos egressos expressa pressupostos que reconhecem o papel essencial da teoria na formação e na constituição da docência, ressaltando, principalmente, o caráter preventivo dos processos de teorização frente às possíveis formas aleatórias de produção da ação pedagógica. Nesse sentido, a docência, que nas Diretrizes de 2006 do Curso de Pedagogia, ocupa uma posição central, dispondo, portanto, de uma compreensão instituída oficialmente, passa a ser redefinida como um dos objetos do campo de investigação da ciência pedagógica.

Os resultados evidenciam, ainda, que a experiência docente resulta de uma forma de pensar e fazer educação, de modo que se pode concluir que a docência é uma ação que não se constitui sem prévia concepção teórico-epistemológica. Refuta-se, por esse princípio, a ideia de que as decisões pedagógicas poderiam ser fundamentadas com base na atividade docente, supondo que esta disporia do referencial analítico para o exame crítico-reflexivo das finalidades educativas. Estas, por sua vez, “abrangem aspectos teóricos, de sentido e de valor, constituindo-se poderosos indicadores das orientações dos sistemas escolares” (LIBÂNEO, 2018, p. 364). Nesse sentido, somente uma abordagem científica epistemologicamente fundamentada poderia dar conta do exame do fenômeno educativo e de suas finalidades, algo que não poderia ser feito tendo a docência como base. Requerer-se-ia, portanto, ciência da educação, teoria pedagógica e o concurso de algumas epistemologias compatíveis com o exame crítico-reflexivo da docência como objeto cognoscível.

## REFERÊNCIAS

- AHNER, Gene. **Ética nos negócios, construir uma vida, não apenas ganhar a vida**. Tradução de Bárbara Theoto Lambert. São Paulo: Paulinas, 2009.
- ALEXANDER, Franz G.; SELESNICK, Sheldon T. **História da psiquiatria: uma avaliação do pensamento e da prática psiquiátrica desde os tempos primitivos até o presente**. 2. ed. Tradução de Aydano Arruda. São Paulo: IBRASA, 1980.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender: o lugar da teoria e da prática em currículo. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2001.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BACHELARD, Gaston. **A epistemologia**. Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BACHERLARD, Gaston. **Textos selecionados: "A filosofia do não"; "O novo espírito científico"; "A poética do espaço"**. Traduções de Joaquim José Moura Ramos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores).

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. Tradução de Marcelo de Andrade Pereira. Revisão da tradução de Luís Armando Gandin. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Iwasko (org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BELLO, Angela Ales. **Fenomenologia e ciências humanas**. Tradução de Miguel Mahfoud e Marina Massimi. Bauru: EDUSC, 2004.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

BOLETIM ANFOPE, n. 2, v. 31, 4 jun. 2021. Editorial e edição deste boletim: Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, Márcia Hobold, Silvana Bretas, Helena Lopes de Freias, Andreia Militão, Malvina Tuttman, Alessandra Assim e Ana Rosa Brito. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRABO, Tânia; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020.

BRASIL; UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Guanambi: UNEB, 2010.

BRZENZINSKI, Iria. Política nacional de formação de pedagogos: tendências pós-diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Série Estado do Conhecimento).

CANÁRIO, Rui. A formação profissional e “o desejo de futuro. *In*: ESTRELA, Maria Teresa Estrela; CAVACO, Cármen *et al.* (org). **Formação profissional**: investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Tradução de Maurício Santana Dias. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC-Rio, janeiro-fevereiro de 1971.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Ruth Rissin Josef. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

CHERRYHOLMES, Cleo H. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. X-XII.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. 70 anos do curso de pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1187-1205, set./dez. 2009.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Pragmatismo**: teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados. Campinas: Autores Associados, 2010.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade**: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2001.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? *In*: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michael; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel. **Manifesta a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FARIAS, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Tradução de Catherine Rato. Revisão técnica de Antonio Flavio B. Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, p. 47-70, dez. 2000.

FRANCO, Alexandre de Paula. A formação dos gestores escolares: encontros e desencontros. *In*: SILVESTRE, Magali; PINTO, Umberto (orgs.). **Curso de Pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramento à didática. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Coleção encontro nacional de didática e prática de ensino**: didática, saberes docentes e formação. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.
- FRANCO, Maria Amélia; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.
- GADAMER, Hans-Georg. **Elogio da teoria**. Lisboa: Edições 70, 2001.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índices**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GARCÍA, Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.
- GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira de Lima. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, Henry A.; FIGUEIREDO, Gustavo O. Por uma práxis radical na luta em defesa da democracia: desafios contemporâneos para a formação política e a educação crítica no século XXI. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014787, p. 1-25, 2020.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Suzana Dos Santos; FERNANDES, Domingos; SOUZA, Sandra Zákia. Políticas de formação de professores e regulação de cursos em Portugal e no Brasil. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, e08437, 2021.

GUNTHER, Kress. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandao Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis**: estudos de filosofia social. Tradução e apresentação Rurion Melo. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

HERITAGE, John C. Etnometodologia. *In*: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). **Teoria social hoje**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de João Vergílio Gallerani Cuter. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação. Tradução de Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a fenomenologia transcendental**: uma introdução à fenomenologia fenomenológica. Tradução de Diogo Ferrer. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HUSSERL, Edmund. **Europa**: crise e renovação: artigos para a revista Kaizo – a crise da humanidade europeia e a filosofia. Tradução de Pedro M. S. Alves e Carlos Aurélio Morujão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral a uma fenomenologia pura. 2. ed. Tradução de Márcio Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

HUWS, Ursula. Mundo material: o mito da economia imaterial. Dossiê: Classes sociais e transformações no mundo do trabalho. **Mediações**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 24-54, jan.-jun. 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021.

IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. 15. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011

JAMES, William. **Pragmatismo**. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os pensadores).

JAPIASSÚ, Hilton. **Como nasceu a ciência moderna: e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2007.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2008.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica**. Tradução do original alemão por Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. 3. ed. Tradução de Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

KELLER, Vicente; BASTOS, Cleverson L. **Aprendendo lógica**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

KHÔI, Lê Thành. **A indústria do ensino**. Tradução de Maria Fernanda Margarido Correia. Barcelos: Companhia Editora do Minho, 1970.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÈVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 2. ed. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. As relações “dentro-fora” na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; AKIKO, Santos (org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; AKIKO, Santos (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Aliena, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo. *In*: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. e-PUB.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 17. ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christhofe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MARTINS, Hermínio. **Experimentum Humanum: civilização, tecnologia e condição humana**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Estatuto de cientificidade da pedagogia. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução de Magda Lopes e Paulo Cesar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2014.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Paulo Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, Silas Borges. OLINI, Polyana (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: didática, saberes docentes e formação**. Cuiabá: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019. *E-book*.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977.

NETO, José Henrique Duarte. **A epistemologia da prática**: implicações para a formação de professores da Educação Básica. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismo e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

NOGARE, Pedro Dalle. **Humanismos e anti-humanismos**: introdução à antropologia filosófica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015360, p. 1-14, 2020.

NÓVOA, António. As ciências da educação e os processos de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NÓVOA, António. **Escola e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015335, p. 1-18, 2020

PAISANA, João. **Fenomenologia e hermenêutica**: a relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PERGORARO, Olinto. **Ética dos maiores mestre da história**. Petrópolis: Vozes, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade José; SEVERO, Leonardo Rolim de Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015528, p. 1-20, 2020.

PINAR, Willian F. A equivocada educação do público nos Estados Unidos. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; BORSSOI, Berenice Lurdes; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes curriculares nacionais n.º 02 de 2019: a possível dissolução do curso de Pedagogia. **Formação em Movimento**, v. 3, i. 1, n. 5, p. 92-113, jan./jun. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Traduzido do original francês. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

RODRÍGUEZ, José Gregório; GARZÓN, Juan Carlos. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. *In*: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Tradução de Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato e Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAINT-SERNIN, Bertrand. **A razão no século XX**. Tradução de Mario Pontes. Rio de Janeiro: José Olympio: Brasília: Editora UnB, 1998.

SANCHEZ, Liliane Barreira. Da Paidéia, na Antiguidade à Pedagogia, na Contemporaneidade: os desafios da educação. **Filos. e Educ.**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 847-863, jan./abr. 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SCHELER, Max. **Visão filosófica do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. D. E. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. Tradução de Celson Reni Braida. 5. ed. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2006.

SCHLICK, Moritz; CARNAP, Rudolf. **Coletânea de textos**. Tradução Pablo Ruben Mariconda e Luís João Baraúna. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. 3. ed. São Paulo: Olhos d'Água, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Adelson Ferreira da. **A questão do conhecimento em ideias**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-16, jul./set. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA; Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores

para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-16, jul./set. 2021.

SILVESTRE, Magali; PINTO, Umberto (org.). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, José Vieira de (org.). **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da existência e a pedagogia da essência**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2007.

TAVARES, José. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **A educação e a crise brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação e o mundo moderno**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TESSER, João Gelson. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educar**, n. 10, p. 91-98, 1995.

TOURAINÉ, Alain. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. 3. ed. Tradução de Gentil Avelino Tilton. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNGER, Roberto Mangabeira. **Depois do colonialismo mental: repensar e reorganizar o Brasil**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

YANAZE, Leandro Key Higuchi. **Tecno-pedagogia: os aspectos lúdicos e pedagógicos da comunicação digital**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

## APÊNDICE A – Quadro de resultado da pré-análise

Esses quadros resultaram da exploração do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Pedagogia da UNEB, um dos documentos de análise desta pesquisa. Esta etapa consistiu na codificação dos dados brutos visando a classificação e agregação para escolha das categorias (BARDIN, 2016). Serviu de base para a investigação preliminar.

Quadro 1 – Estrutura epistemológica

<b>Princípios</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Pressupostos</b>
Flexibilização	Assegurar as possibilidades do aluno em fazer as suas opções, cumprindo percursos acadêmicos diferenciados, para atender não só aos anseios de realizações pessoais, mas também às demandas do campo do trabalho e da sociedade.	Possibilidade de percursos diferenciados para atender anseios pessoais e demandas do campo de trabalho e da sociedade.
Diversificação	Garantir uma formação básica, geral e ao mesmo tempo diversificada e complementar, que atenda às diferentes realidades e especificidades dos contextos locais observadas na oferta dos TEC, bem como no trabalho interdisciplinar e transversal dos eixos temáticos, [procurando revelar] a identidade territorial ao tempo em que potencializa a vocação de cada Departamento.	Formação básica, geral, diversificada e complementar visando o atendimento das diferentes realidades dos contextos locais e a observância da interdisciplinaridade, da transversalidade dos eixos temáticos.
Autonomia	Atuar apresentando soluções próprias para as demandas evidenciadas, a partir das vivências, experimentações e alternativas didáticas e pedagógicas já implementadas ou inovadoras.	Capacidade de autodeterminação para solucionar demandas oriundas das vivências e experimentações.
Interdisciplinaridade	Integrar e articular os componentes curriculares, visando à superação da rigidez e fragmentação disciplinar historicamente presentes nos cursos de graduação.	Assumir a perspectiva interdisciplinar como meio de superação da fragmentação do conhecimento.
Contextualização	Possibilitar a criação de espaços privilegiados para a aproximação entre os saberes advindos da experiência prática cotidiana e saberes curriculares da academia, na mesma medida em que se trabalhe efetivamente com as questões e temáticas locais/regionais.	Possibilidade de criação de espaço de aproximação entre saberes acadêmicos e saberes cotidianos pertinentes à formação docente.

Fonte: Pesquisa documental.

Quadro 2 – Ideal de Formação Docente em Pedagogia

<b>Fundamentos da formação</b>	<b>Categorias</b>	<b>Pressuposto</b>
Constitui-se a partir da fundamentação científico-técnica e cultural-humana, aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriedade, singularidade e diversidade dos fenômenos educativos.	Ciência/Técnica Cultura Humanismo Cotidiano Escola Criticidade Complexidade Educação	Considera o conhecimento em seu aspecto científico, técnico, cultural e humanista, valorizando a sua relação com o cotidiano escolar dentro de uma perspectiva crítica e complexa de educação.
<b>Concepção de curso</b>	<b>Categorias</b>	<b>Pressuposto</b>
Concebido com a missão de contribuir de para a excelência na formação técnica, política e humana de pedagogos e pedagogas, com sólida orientação ética, rigorosa base epistemológica, postura reflexiva e capacidade de transposição didática, oportunizando o conhecimento do modo globalizante do trabalho pedagógico, incorporando as relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem e a dimensão social, econômica, política e antropológica do fenômeno educativo.	Formação técnica Formação política Formação humana Orientação ética Base epistemológica Postura reflexiva Transposição didática Trabalho pedagógico Ensino-aprendizagem Dimensão social Dimensão econômica Dimensão política Dimensão antropológica Fenômeno educativo	Considera a formação docente sob a perspectiva axiológica, epistemológica, ontológica e pedagógica supondo o fenômeno educativo, os processos de ensino-aprendizagem e o trabalho pedagógico como objetos que exigem: eticidade, reflexão crítica, autonomia nos modos de ser/produzir e, além disso, competência profissional.
<b>Pressuposto</b>	<b>Categorias</b>	<b>Pressuposto</b>
As mudanças de paradigmas relacionadas com a produção e reprodução de conhecimento exigem uma visão holística do homem e do mundo.	Mudança Paradigma Conhecimento Visão holística	Considera a formação docente como uma questão paradigmática submetida à possibilidade de mudança no conhecimento e nas visões de mundo.
<b>Formação pretendida</b>	<b>Categorias</b>	<b>Pressuposto</b>
Profissional capaz de contribuir para a melhoria das condições em que se desenvolve a educação comprometendo-se com um projeto de transformação social, tornando-se apto para fazer a mediação entre as teorias educacionais e as questões ligadas à formulação de políticas públicas na área, à direção e a coordenação do trabalho educacional nas escolas e à atuação em espaços não-formais onde ocorram processos educativos.	Profissional/Educação Transformação social Conhecimentos Magistério Mediação Teorias educacionais Políticas públicas Coordenação Trabalho educacional Escolas Espaços não-formais	Compromisso com um projeto de transformação social, com o aprofundamento do conhecimento no campo educacional e com mediações entre as teorias educacionais e a formulação de políticas pública no campo educacional.

<b>Perfil do egresso</b>	<b>Categorias</b>	<b>Pressuposto</b>
Pedagogo, profissional preparado para o exercício da docência e para a gestão dos processos educativos escolares e não escolares na produção e difusão do conhecimento no campo educacional.	Docência/Gestão Processos educativos Produção de conhecimento Difusão do conhecimento	Preparo para o exercício da docência e da gestão de processos educativos no campo educacional.

Fonte: Pesquisa documental.

Quadro 3 – Núcleos de estudos e eixos de formação – núcleo de formação básica (referentes aos saberes essenciais à formação do pedagogo)

<b>Eixos do núcleo</b>	<b>Abordagem dos eixos</b>	<b>Subcategorias</b>
Educação e abordagens socioculturais	Aborda temas de caráter sociológico, artístico e cultural, com privilégio para as manifestações de tradição regionalista em sua diversidade de tipologias e linguagens. Inclui ainda, temas de pertinência e relevância social para a comunidade local e suas interfaces com o fenômeno educacional em sentido mais lato, de modo teórico-prático, interdisciplinar, transversal e contextualizado e significativo.	Educação/Sociedade Arte/Cultura Tradição Diversidade Comunidade Teórico-prático Interdisciplinaridade Transversalidade Contexto
Educação e abordagens político-pedagógicas	Aborda as temáticas emergentes e concernentes ao campo da política em âmbito regional, nacional e mundial e suas interfaces com o fenômeno educacional, de modo teórico-prático, interdisciplinar, transversal, contextualizado e significativo.	Educação/Sociedade Cultura/Política Pedagogia /Mundo Teórico-prático Interdisciplinaridade Transversalidade Contexto

Fonte: Pesquisa documental.

**APÊNDICE B – Questionário para geração de dados sobre a formação de egressos do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**

Caro(a) Professor(a),

Este questionário tem por finalidade levantar dados sobre a formação de egressos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII – Guanambi, oriundos do período pós Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura – DCNs Pedagogia 2006. Essas diretrizes foram instituídas pelo Conselho Nacional de Educação para definir, entre outras coisas, princípios, condições de ensino e aprendizagem, planejamento e redimensionamento dos Projetos pedagógicos curriculares dos Cursos de Pedagogia ofertados pelas Instituições de educação superior do país<sup>38</sup>. Os dados coletados neste questionário servirão como objeto de análise para a pesquisa de doutorado desenvolvida por mim, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, cujo objetivo geral é analisar os pressupostos epistemológicos subjacente à formação em Pedagogia e a posição da experiência docente no PPC deste curso, ofertado pela UNEB.

Agradeço pela sua colaboração.

---

Adelson Ferreira da Silva  
Professor da UNEB/Campus XII, Guanambi  
Matrícula 745198625  
Doutorando – FaE/UFMG

---

<sup>38</sup> BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP Nº 1/2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16 maio 2006.

### Questionário

Projeto de pesquisa	Pressupostos epistemológicos da Formação Docente em Pedagogia na UNEB: tendências pós-diretrizes curriculares de 2006
Pesquisador responsável	Adelson Ferreira da Silva – Bolsista CNPQ. Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII – Guanambi. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG
Orientadora	Suzana dos Santos Gomes – Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Pós doutora em Educação.

#### Dados de identificação pessoal e qualificação

Professor(a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

Ano em que concluiu o Curso de Graduação em Pedagogia \_\_\_\_\_

1) Qual a sua faixa etária?

- ( ) Até 25 anos
- ( ) De 26 a 30 anos
- ( ) De 31 a 40 anos
- ( ) De 41 a 45 anos
- ( ) De 46 a 50 anos
- ( ) De 51 a 55 anos
- ( ) Mais de 55 anos

2) Formação da Educação Básica

- ( ) Todo em escola pública
- ( ) Todo em escola privada
- ( ) Maior parte em escola pública
- ( ) Maior parte em escola privada

Outro. Indique: \_\_\_\_\_

3) Por que você escolheu a docência?

- ( ) Vocação
- ( ) Facilidade de emprego
- ( ) Falta de outra opção
- ( ) Amor à profissão
- ( ) Interesse em carreira pública no magistério
- ( ) Recomendação de outras pessoas

( ) Influência de professores

Outro.

Indique \_\_\_\_\_

4) Qual o seu tempo de serviço no exercício do magistério?

( ) De 1 a 5 anos

( ) De 6 a 10 anos

( ) De 11 a 15 anos

( ) De 16 a 20 anos

( ) Mais de 20 anos

5) Qual o seu maior grau de titulação?

( ) Graduação

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

6) Pertencimento religioso

( ) Católico

( ) Protestante

( ) Espírita

( ) Ubandista

( ) Outra religião

( ) Sem religião

### **Dados sobre a formação em Pedagogia**

1) Na sua avaliação, o Curso de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII, propiciou aos seus egressos, durante a graduação, a formação adequada para o exercício da docência na Educação infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos?

( ) Totalmente

( ) Parcialmente

( ) Minimamente

( ) Abaixo do mínimo esperado

2) Na sua avaliação, a compreensão de docência<sup>39</sup>, “como ação educativa e processo metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas [...], desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre as diferentes visões de mundo”, expressa, com alguma coerência, o modo como a docência se constitui na experiência cotidiana?

---

<sup>39</sup> Trata-se de compreensão instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado
- 3) Na sua avaliação, o Curso de Pedagogia ofertado pela UNEB, propiciou uma formação suficiente para que seus egressos possam mobilizar “contribuições de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico e o cultural” na condução da ação educativa e interpretação da realidade social?
- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado
- 4) Na sua avaliação, o Curso de Pedagogia ofertado pela UNEB, propiciou uma formação suficiente para que o conhecimento da escola e da gestão de processos educativos ganhasse, da parte dos egressos, o reconhecimento de uma posição de centralidade?
- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado
- 5) Como você avalia, na condição de egresso do Curso de Pedagogia da UNEB, a articulação teórica de princípios como interdisciplinaridade, contextualização, democratização e relevância social da pluralidade de conhecimentos previstos para serem consolidados no exercício da docência?
- Muito bom  
 Bom  
 Regular  
 Ruim
- 6) Na sua avaliação, a formação ofertada pelo Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII, propiciou ao egresso as aptidões abaixo elencadas?<sup>40</sup>

11.1 Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária.

- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado

---

<sup>40</sup> Esta pergunta toma como base as aptidões prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. RESOLUÇÃO CNE/CP, N° 1, DE MAIO DE 2006.

11.2 Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica intelectual e social.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.3 Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.4 Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às crianças da Educação infantil e dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.5 Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas e políticas.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.6 Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.7 Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais e escolhas sexuais.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.8 Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.9 Articular princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das instituições e da sociedade.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

11.10 Realizar diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas.

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

7) O Curso de Pedagogia propiciou o desenvolvimento de sua capacidade de pensar criticamente, analisar e refletir sobre soluções para problemas da sociedade por meio da ação educativa?

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente
- Abaixo do mínimo esperado

8) Na sua avaliação, o percurso curricular do Curso de Pedagogia propiciou as condições suficientes para a articulação do estudo da didática, de teorias e metodologias pedagógicas e de processos de organização do trabalho docente?

- Totalmente
- Parcialmente
- Minimamente

- ( ) Abaixo do mínimo esperado
- 9) O percurso curricular viabilizou o estudo de problemáticas contemporâneas como: as relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade entre outras?
- ( ) Totalmente  
( ) Parcialmente  
( ) Minimamente  
( ) Abaixo do mínimo esperado
- 10) O percurso curricular oportunizou possibilidades de investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras?
- ( ) Totalmente  
( ) Parcialmente  
( ) Minimamente  
( ) Abaixo do mínimo esperado
- 11) O percurso curricular propiciou o estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras?
- ( ) Totalmente  
( ) Parcialmente  
( ) Minimamente  
( ) Abaixo do mínimo esperado
- 12) O percurso curricular propiciou a participação em atividades práticas de modo a assegurar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, visando o aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos?
- ( ) Totalmente  
( ) Parcialmente  
( ) Minimamente  
( ) Abaixo do mínimo esperado
- 13) O percurso curricular propiciou as condições suficientes para a integralização de estudos efetivados por meio de disciplinas, seminários e outras atividades de natureza teórico-investigativa assegurando o estudo e aprofundamento de teorias educacionais?
- ( ) Totalmente  
( ) Parcialmente  
( ) Minimamente  
( ) Abaixo do mínimo esperado

- 14) O percurso curricular propiciou as condições suficientes para a integralização de estudos situando processos de aprender e ensinar em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica?
- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado
- 15) O percurso curricular propiciou as condições suficientes para a integralização de estudos em áreas como a gestão e avaliação de projetos educacionais e de políticas públicas de Educação?
- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado
- 16) O percurso curricular propiciou as condições suficientes para a efetivação do estágio realizado ao longo do curso assegurar aos egressos experiências de exercício profissional que ampliem competências para o exercício do magistério na Educação infantil e nos Anos iniciais do ensino fundamental?
- Totalmente  
 Parcialmente  
 Minimamente  
 Abaixo do mínimo esperado
- 17) Avaliando em retrospectiva a sua participação como estudante no Curso de Pedagogia, como você autodeclara o seu desempenho nas aprendizagens?
- Muito bom  
 Bom  
 Regular  
 Ruim
- 18) Qual é a avaliação geral que você faz do Curso de Pedagogia da UNEB no qual obteve sua formação acadêmica?
- Muito bom  
 Bom  
 Regular  
 Ruim

Agradecemos pela sua participação.

Obrigado!

## APÊNDICE C – Perguntas para geração de dados qualitativos por meio de entrevista

Versará sobre a formação de egressos do Curso de Pedagogia da UNEB em temas como epistemologia, formação em Pedagogia e experiência docente.

### Roteiro

1)	Como você interpreta as relações entre a formação adquirida no Curso de Pedagogia e a experiência docente que você construiu/vem construindo em sua carreira como professor?
2)	Na sua percepção, como egresso de um Curso de Pedagogia da UNEB, a experiência docente pode constituir um campo de investigação com pressupostos válidos para formação em Pedagogia?
3)	Diante das constantes reformulações dos currículos dos Cursos de Pedagogia, no seu entendimento, que posição/lugar a experiência docente pode ocupar nos Projetos Pedagógicos Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia?
4)	Na sua avaliação, a experiência docente pode contribuir de forma positiva para o aprimoramento da articulação entre teoria, metodologia e prática no exercício de atividades onde são previstos conhecimentos pedagógicos?
5)	Que concepções de educação, sociedade, escola e formação humana você cultiva que, supostamente, seriam oriundas de sua formação no Curso de Pedagogia da UNEB?
6)	Para a formação do licenciado em Pedagogia, o que, no seu entendimento, constituem pressupostos cuja observância é indispensável no projeto pedagógico dos cursos?
7)	Considerando a sua trajetória no exercício profissional da docência, o que você destaca como elementos centrais da formação em Pedagogia cuja percepção deuse apenas com a experiência no cotidiano da escola?
8)	Como você definiria experiência docente? O que ela é?

## **ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Título da Pesquisa: *Pressupostos epistemológicos da formação docente em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB: tendências pós diretrizes curriculares de 2006.*

Pesquisador responsável: Professor Mestre Adelson Ferreira da Silva

E-mail: ferreira.adelson@yahoo.com.br

Telefones: (77) 98801-2180 (73) 99101-7415

Professora orientadora de pesquisa: Dra. Suzana dos Santos Gomes

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Fone: (31) 34096203

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada *Pressupostos epistemológicos da formação docente em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB: tendências pós diretrizes curriculares de 2006*. O objetivo do estudo é analisar os pressupostos epistemológicos subjacente à formação em Pedagogia e a posição da experiência docente nos projetos pedagógico curriculares dos Cursos de Pedagogia da Universidades do Estado da Bahia – UNEB.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto originou-se de minha experiência com formação docente no Curso de Graduação em Pedagogia e com os trabalhos que realizei junto ao Núcleo Docente Estruturante – NDE, respondendo pelo Núcleo de Estudos Básicos no processo de redimensionamento curricular do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus XII, no município de Guanambi. Soma-se a isso, a minha trajetória acadêmica no ensino de disciplinas como: Epistemologia da educação, Filosofia e Currículo, além de trabalhos de extensão no campo Ética e da formação humana. O tema proposto para esta pesquisa articula-se diretamente com a minha trajetória formativa e profissional, na medida em que atuo em Curso de Pedagogia há uma década, sempre buscando condições de diálogo entre os campos epistêmico-filosófico e o das Ciências da Educação, procurando examinar questões e objetos pedagógicos, sempre nessa interface entre Pedagogia e Filosofia, por conceber a Pedagogia como uma ciência de unidade epistemológica.

A sua participação é muito importante, considerando que por meio dela, espera-se abrir novas possibilidades de debate epistemológico levando em conta o efeito das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*, considerando que essa orientação normativa determinou a configuração curricular dos Cursos de Pedagogia no Brasil após a sua homologação em 15 de maio de 2006, com implicações epistemológicas nos Projeto Pedagógicos Curriculares dos Cursos (PPC).

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir a qualquer momento. Mas, caso concorde, sua participação consistirá na resposta a um *questionário* e a uma *entrevista* - com tempo de duração variável. O questionário servirá de base para compor uma amostra de quatro sujeitos para a entrevista. Portanto, ao responde-lo, você também será convidado a participar da entrevista, podendo, a seu critério aceitar ou não. O questionário composto de 25 perguntas será aplicado conforme exigência do participante, podendo agendar local e horário dentro de sua disponibilidade. A entrevista será realizada no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII – Guanambi, ou em outro lugar de sua escolha, sendo o horário e local previamente agendados e acordados entre entrevistada e entrevistador (pesquisador), e será gravada e transcrita para fins de análises posteriores. Sua participação é voluntária, e, portanto, você tem total liberdade de participar ou não, podendo retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

---

Rubrica do (a) participante

---

(Rubrica do pesquisador)

Seu depoimento será totalmente confidencial, sendo mantido o anonimato no uso das informações recebidas. O material e os dados levantados serão utilizados no Relatório Final da Pesquisa/ Tese de Doutorado, cujos resultados constituirão objeto de produção de trabalhos para serem apresentados em eventos nacionais e internacionais e publicados em periódicos, mas de modo a preservar o seu anonimato.

O material coletado será arquivado pela pesquisadora ao final deste estudo por 5 (cinco) anos.

Em se tratando dos riscos da pesquisa, pode acontecer de que você se sinta constrangido ou desconfortável ao responder alguma pergunta feita pelo pesquisador. Caso isso aconteça, você pode se recusar a respondê-la e poderá também pedir que seja retirada qualquer informação indesejada. Como benefícios, a pesquisa deve contribuir para o avanço das pesquisas científicas referentes ao tema pesquisado.

Não haverá nenhuma despesa decorrente da participação nessa pesquisa e você não receberá remuneração por sua participação. Contudo, em casos de danos eventualmente produzidos pela pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo. No caso de dúvidas éticas, deverá ser consultado o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) - Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – CEP 31270-901 – BH – MG – Telefax (31) 3409-4592 – e-mail: coep@prpq.ufmg.br.

Eu \_\_\_\_\_

declaro estar informado (a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa intitulada *Pressupostos epistemológicos da formação docente em pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - UNEB: tendências pós diretrizes curriculares de 2006*, conduzida por Adelson Ferreira da Silva.

Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma via assinada deste Termo de Consentimento. Eu, voluntariamente, aceito participar desta pesquisa.

Guanambi, BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo (a) participante.

Guanambi, BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Assinatura do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Adelson Ferreira da Silva

## **ANEXO B – Transcrição de entrevista – Professora Queila, 2020**

Um professor nunca dever ser um aplicador de conhecimento, alguém que pega um livro didático e ensina o que está ali. Não coaduno com essa ideia. O professor que vai ali aplicando, como um tecnocrata, ele nunca vai ser um bom profissional. Vários colegas de trabalho parecem pensar, assim, que as coisas são sempre iguais e que não precisa estudar mais nada. O professor tem que buscar formação, fazer coisas novas, diferentes, experimentar. Se o professor usar a sala dele como um espaço de pesquisa e ação creio que teríamos melhores resultados. A prática quando não é refletida cai no senso comum, há um senso comum pedagógico. Não assumir a identidade da profissão é uma distorção ética. É necessário, durante a formação, que você tenha clareza de sua escolha, se tem encantamento, criticidade, é o saber que me move, é necessário isso. Você não se identificou, deixa aquilo ali, procure outra coisa que você se identifica. É necessário que você vá pegando esses elementos de identificação e agregando saberes, trocas, com outras pessoas. Sem dúvida, a experiência docente é um campo de investigação que não é explorado, porque, por mais que você adquira aqui na Universidade saberes teóricos, é lá na prática que você vai adquirir os saberes docentes, e esses saberes se adquire com as outras pessoas, ajuda a definir, por exemplo, o tipo de profissional que eu não quero ser. Tanto o aspecto negativo, quanto positivo, essas inter-relações que você tem vai te dando esses elementos. Não era para ter, mas quando eu fui para a prática eu percebi um distanciamento, mas claro que você pode fazer uma reconexão quando realiza a transposição didática, quando você pega aquele conhecimento ali, e vai trazer para a sua prática a partir de uma metodologia construída por você. Eu sempre vejo nos professores essa relação teoria e prática, se sua teoria tem bases mais tradicionais, a prática também costuma ser tradicional, é sempre condizente, o problema está na atitude da pessoa de parar no tempo. O professor necessita estar sempre em formação, só que, muitos se negam a incorporar outras teorias, é a zona de conforto dele, é a sua proteção. Tem professores que, ainda hoje, tem aquela perspectiva de que o menino só precisa ler, escrever e contar, mas nós já identificamos que não é somente isso. O ser humano precisa ter contato com outros elementos dentro da escola para se formar, tem outros tipos de linguagens necessárias, ali dentro. O livro didático para aqueles professores que negam teorias

críticas é uma muleta. A experiência docente é sim, um campo de investigação que eu, inclusive, tenho muita vontade de pesquisar. Assim, numa visão linear, primeiro, nós teríamos a teoria e depois a experiência. Quando você pega o curso de pedagogia que eu estudei, aqui na UNEB, quando você chega, digamos, no recorte da prática que vai realmente para os componentes curriculares, ele se perde. Aqui na universidade se centra muito em certos campos de pesquisa como: gestão, alfabetização e letramento e EJA, porém, a motivação foi mais a disponibilidade de livros, mais docentes que orientavam naquelas áreas, e isso limita o estudante, de certo modo. O olhar não era focado na experiência docente como um campo de investigação, mas sim nas condições da pesquisa limitada a temas já costumeiramente investigados. Os TCCs deveriam ser gerados dos problemas da prática, utilizar os saberes nela produzidos como campo de pesquisa. Imagine aqueles professores que, trabalhando em suas instituições, tivesse a possibilidade de refletir sobre a sua prática, sobre essas experiências docentes, tenho certeza de que eles iriam querer fazer, trazer ações que estariam desenvolvendo e que, muitas vezes, eles pensam que não tem relevância. Outros temas como: concepção de ser humano, de sociedade, de educação inclusiva, de diversidade, sobre esses elementos que constituem a sociedade, ficou aquém, eles ficaram de fora. A experiência docente tem sim, o status de um campo de conhecimento, pois a partir dela eu vejo não apenas o chão da escola, mas também a teoria se manifestando, e eu posso pesquisar a partir dela. Compreender uma teoria pedagógica fora da experiência docente não é simples, por mais que você leia, não é fácil. Eu quero saber, por exemplo, o que psicogênese da língua escrita, dentro da esfera da experiência docente. Não é possível adquirir experiência sozinho. Você religar algo que foi desconectado é muito difícil, na pedagogia quase tudo vem de fora dela, de fora de seu campo de experiência. Devo perguntar o que é uma teoria dentro do campo da experiência docente, o que ela é aqui, isto é, o que é uma teoria de gestão, de educação, de ensino, de avaliação etc., aqui, no chão da experiência. Quando eu tenho aqui a experiência e o suporte de outras pessoas, aqui eu consigo ver as teorias, não as vejo sozinha. Por mais que, muitas vezes, a gente faça leituras e leituras, não conseguimos compreender bem se não parto da experiência docente. Com a experiência docente eu consigo pesquisar essas outras coisas. A docência não é, de forma nenhuma, uma coisa simples, tornou-se coisa complexa, uma experiência. Uma coisa que abarca muitas outras. No curso de pedagogia não se faz as conexões necessárias entre um componente curricular e

outro, está tudo solto, por mais que eu perceba que existe interligação, até eu formar minha identidade docente a partir desses diversos componentes, percebi que isso estava ligado ao tipo de pessoa, àquilo que tem a ver comigo com o entendimento que eu tenho de pessoa, de sociedade, cada um vai fazer diferente, não é igual. Tem uma visão enraizada de que o aluno é um número, ele não é um sujeito de possibilidades, um sujeito participativo. E necessária a reflexão sobre a aula para se produzir algum encaminhamento. Saindo daqui, da Universidade, eu já tinha uma visão de educação, que foi acrescida com o mestrado. Para mim, a educação tem o propósito de *desalienar* o ser humano, de humanizar, de trazer conhecimento, de fazer refletir sobre o que é ser cidadão. Eu sou realmente encantada pela questão da educação, por mais mazelas que ela tenha. É um processo incrível, se a educação fosse feita como ela está colocada na Constituição, ela tiraria o ser humano dessa condição de não saber, então, através desse processo de educação eu consigo colaborar com a minha sociedade, a educação que conquistei na escola, na universidade me fez perceber que o saber é aquilo que eu aprendo para mim e para o outro, não é uma atitude individual, por que eu tenho que ter um compromisso ético de buscar uma sociedade menos desigual, apesar da equidade na estrutura de sociedade que nós temos ser algo muito difícil. Mas, assim, por meio da educação, você consegue tomar atitudes mais pertinentes, inclusive eu não tinha acesso a pessoas ligadas a Movimentos Sociais, por exemplo, eu vim ter acesso aqui na Universidade, eu não tinha, deles, nenhum tipo de representação social, mas meus parentes e amigos, muitos deles, tinham. Eu pesquisei num acampamento de Movimento Sem Terra, e foi lá que eu desconstruí o meu preconceito, eu conheci o movimento através da Universidade, eles vivem em outra perspectiva de vida, a educação tem esse poder de, vamos dizer, de nos tirar de certas posições sociais nesta sociedade de classe, não apenas economicamente. Trazendo para a minha vivência, na minha família eu sou a única que tem um mestrado, estudei minha vida toda em escola e universidade públicas, eu adquirir alguma ascensão e eu sou fruto da educação escola pública. Hoje eu luto mais pelos outros, eu nunca fui uma pessoa alienada, mas foi convivendo com pessoas diferentes que me tornei uma pessoa melhor, que teoriza e busca mais a questão do social. Na Universidade eu estudei sobre a divisão fundiária do Brasil, entendi sobre essa desigualdade, hoje em dia eu tenho uma outra perspectiva de vida e devo isso a Universidade. Dentro do Movimento Social eu ressalto muito a coletividade, o altruísmo, isso que numa sociedade competitiva nós não temos. A

escola não é o único lugar de se produzir educação, mas foi dada a ela esse papel exclusivo, a escola é o lugar dessas inter-relações humanas: educação, escolarização, formação humana, um lugar onde todos devem ser estimulados a ser e compartilhar com os outros sempre em vistas de humanização porque não estamos completos, a escola é um lugar onde todos têm importância vital. Como vivemos nessa sociedade competitiva, a escola acabou pegando alguns desses elementos de competição. É indispensável no projeto pedagógico do curso. Primeiro ponto. A visão de sociedade e de ser humano que se quer formar. Segundo, a identidade do profissional docente. Eu não compreendi isso na graduação, apenas no mestrado. O outro ponto necessário é a interdisciplinaridade. A pedagogia é por si só, interdisciplinar. Ela lida com vários campos do saber. Mas faço crítica a certos recortes feitos conforme o querer do professor na graduação, há um excesso de flexibilização. Tem coisas que precisam estar explícitas. Não devo separar psicologia da aprendizagem da Pedagogia somente porque, enquanto professora, não me identifico com seus referenciais. Se no currículo não está explícito o que ele pretende, eu vou para minha zona de conforto, trabalhar com minhas preferências epistemológicas. A questão é saber quais são as teorias-base da área daquele componente curricular, tenho que trabalhar. A experiência docente para mim é o elemento base. A experiência docente forma a identidade do profissional, ela não se faz sozinha e sem leitura. A experiência docente se forma por um processo de idas e vindas, ela tem relação com o tempo, mas se deve principalmente ao sujeito se aventurar.

**ANEXO C – Transcrição de entrevista – Professora  
Laura, 2020**

As relações estabelecidas entre a formação e a experiência docente se complementam o tempo todo. Eu penso a formação como uma base, uma base teórica para o exercício do trabalho docente, e a experiência, as dúvidas e inquietações que vão surgindo no decorrer da experiência docente, eu penso que a teoria, o curso em si, ele me deu um caminho para sanar estas dúvidas, sanar essas questões. Então, por exemplo, se eu me tornasse professora apenas com ensino médio, eu não fiz magistério, mas eu pensando assim, talvez quem tenha feito magistério a concepção seja outra, mas eu apenas com ensino médio, atuando na creche, as demandas, as questões que estão emergentes o tempo todo na sala de aula, o meu olhar seria diferente, a busca por respostas também seria diferente, talvez a busca por respostas seria mais numa perspectiva de crença pessoal ou até mesmo no meu convívio cultural. E, o fato de eu ter feito pedagogia, então, o meu olhar, a minha busca por respostas, por compreensão daquilo que acontece na sala de aula, essa formação me direcionou qual é o caminho, mesmo que não seja a resposta, mas a compreensão ou a solução daquela questão de uma sala de aula, de uma criança, de desenvolvimento, de aprendizagem, que seja, se a formação não me deu uma solução, uma resposta, eu entendo que o curso, pelo menos indicou um caminho. Então, a relação estabelecida entre a formação e experiência docente para mim ela se complementa o tempo todo, e aquilo que a formação não foi capaz de responder ou de propiciar, na escola eu consegui perceber. Então, as ausências que a formação no curso de pedagogia, as ausências que tiveram durante essa formação eu consegui compreender algumas coisas ou acrescentar algumas coisas que, se talvez, se eu tivesse essa experiência e a formação eu acrescentaria muito mais coisas, então eu penso que essa relação é de complementação, uma complementa a outra. Existem ausências da formação como também da experiência docente, mas quando une as duas partes, as duas questões, eu penso que, com estudo, com pesquisa, com investigação a gente consegue trilhar esse caminho. Existe algumas coisas, por exemplo, que a experiência me fez buscar. Questões como: pensar sobre os bebês, enquanto professora de creche, a minha formação, a experiência no curso não me possibilitou pensar essas questões. Então, a experiência docente me fez pensar, então, eu penso assim, por exemplo, a questão dos bebês, na época em que eu

estava cursando Pedagogia, não foi evidente. Essa discussão sobre os bebês nesses contextos coletivos como escola, creche. Então, por exemplo, foi uma ausência e é uma demanda constante do meu ambiente de trabalho haja visto que eu sou/estou professora na creche. Então, existe ausências. Eu não sei se atribuo essas ausências diretamente aos currículos ou à formação dos professores que ministraram essas disciplinas. Talvez essa vivência, esse lugar, o tempo, o lugar ocupado pelos bebês nas discussões foi, vamos dizer assim, quase ausente. Na minha época ninguém fez estágio em creche, apenas na pré-escola, então você tende a olhar a educação infantil mais a partir da pré-escola. Eu percebia, durante a formação, essa discussão da Educação infantil a partir da pré-escola. Eu penso que [a formação do professor universitário que trabalha com a formação de professores] faz a diferença porque o currículo, as próprias questões, é relação de poder, e também, acho que um pouco de vivência, perpassa um pouco por esse lugar. Talvez o contexto, hoje, seja outro, tem uma brinquedoteca na UNEB, as discussões sobre os bebês, eu percebo que começaram a ser introduzidas de forma mais efetiva, assim, começa a ter um outro olhar. Mas eu acho que a questão do professor-formador, também, é determinante. Eu penso que a formação daquele sujeito que é mediada por aquele professor é muito mais qualificada e ampliada quando o sujeito pesquisa aquela temática, eu penso porque, assim, se você não pesquisa uma determinada temática, a importância e a relevância não é a mesma que sobre uma área que você estuda. Eu faço esse paralelo porque eu penso em outras disciplinas específicas. Quando eu penso, por exemplo, em Educação do campo, eu entendo que eu tive uma base muito boa porque os professores que ministraram tinham uma vivência de pesquisa com aquela temática [...]. Eu considero que o suporte que eu tive com algumas disciplinas foi bem sólido, tive contato com os autores que estudam e pesquisam essa temática de forma bem [...] para a graduação. A pesquisa dá qualidade e intensidade à formação e a problematização se amplia [...], mesmo não tendo experiência, mas tendo pesquisa na área é possível abrir horizontes, apresentar, ainda que de forma panorâmica, o domínio teórico. O professor formador precisa ter sólida formação teórica. Eu acho que a diversidade de questões de cunho social que aparece na escola toca mais o professor. O menino chega na escola com fome, isso incomoda, aí muitos pensam que aquilo que se estuda na faculdade só serve pra faculdade. Você pensa que vai para a escola ensinar e, essas questões sociais aparecem, são mil coisas que talvez você não pensou. Quando aparece essa diversidade, crianças com diversos tipos de

carências, então, aquilo mexe mais, toca mais o professor, aquilo impede aprendizagem, aquilo impede o professor, impede muitas coisas, então, as pessoas pensam que aquilo que estudou na serve pra nada. O menino não está aprendendo, chega na escola com fome, e essas coisas não são discutidas no contexto de formação. Se a pesquisa é intensa, você consegue alcançar o que é emergente. Na minha formação, em 2015, quando eu estava na Universidade tinha a concepção de que creche era depósito. Em 2016, quando eu chego numa escola do Pro-infância eu vi que a creche não era depósito. A crítica que a Universidade fazia era essa, que era depósito. A implantação da instituição do Pró-infância, em Guanambi, iniciou em 2012, mas a UNEB/Campus XII, não participou dessa política pública, não acompanhou, não havia essa discussão. Outra questão também é a forma de organização do trabalho do professor pelo município, as relações interpessoais que acontecem quando a gente chega, é estranho. Na formação acadêmica agente não pensa as condições de trabalho, que existe uma a organização do trabalho no município. A organização do trabalho é um elemento da experiência docente, as condições de trabalho do professor é um elemento fundamental. Pensar as condições de trabalho, saber que tem um piso, uma carreira, uma questão salarial é importante para quando você chegar na escola saber que tem essa organização. A discussão na Educação Básica avança pouco porque muitas pessoas ficam na dicotomia teoria e prática. A experiência docente é um campo de investigação. Olha, o trato com essas questões, as abordagens, as metodologias de pesquisa, talvez no município, o professor da Educação básica não compreenda bem e acaba achando que a pesquisa sobre a experiência docente é para corrigir, criticar e não para ampliar o conhecimento da área, que a universidade vai ouvi-lo apenas para criticar, dizer que ele está desatualizado e nunca pensa na perspectiva de que a Universidade vai conhecer, pesquisar para conhecer. A experiência docente não depende de tempo de serviço, mas a cada tempo a gente amadurece, são estágios da carreira. Um professor estando em início de carreira pode falar de experiência docente, mas o tempo e os estágios da carreira são importantes também. A experiência docente é uma coisa que não pode ser ensinada, é possível pensar sobre. A experiência docente vai perpassar tudo isso, as condições de trabalho, a prática pedagógica, eu tenho 3 anos de serviço e posso te falar desta experiência, como ela vem sendo constituída nesses 3 anos. Vai depender do que você quer, do diálogo com os diferentes estágios da carreira, a experiência docente é um conjunto, é um todo, eu não penso a experiência docente

somente a partir de quem tem 20 anos de serviço, eu penso a experiência docente a partir daquele momento em que você começa a se constituir como professor em uma sala de aula de uma escola e você começa a pensar sobre, buscando responder os seus objetivos de ensino naquela instituição você já vai constituindo uma forma de pensar e fazer educação. A experiência docente é um processo de constituição, você começa fazer e já está produzindo e a partir do tempo que vai passando você vai aperfeiçoando. A diversidade e a autoria de cada professor são elementos constitutivos da experiência docente. São diferentes sujeitos, são diferentes etapas que você vai pensar sobre. Cada professor é de um jeito, tem coisas que eu acho que é específico do professor. Eu não penso que o professor é um mero aplicador, por isso, tem a questão da autoria. Você pode ter o mesmo plano, a mesma metodologia, um passo a passo, mas, ainda assim, tem uma autoria. Eu penso na autoria docente quando chegam esses pacotes prontos, esses módulos, ele tende a tirar a autoria/autonomia do professor de pensar, de problematizar, ele passa a ser um mero aplicador de coisas.

Eu penso a experiência docente como esse campo aberto, complexo, de autoria. Se você pensar a experiência docente na formação de estudantes do curso de Pedagogia, é preciso pensar que elementos, que metodologias, é uma coisa complexa. Como fazer para pensar isso, eu acho que foi ausente na minha formação. Falava-se de uma ou outra prática interessante, mas não envolvia o que é ser professor, eu consigo perceber assim: uma coisa muito localizada, tem fulano que fazer um trabalho muito bom no município, mas isso, por si só, não fala de experiência docente, talvez de uma prática. Os temas da experiência docente devem estar dentro da universidade o tempo todo porque a gente vai para a sala de aula quando sai da Universidade. É preciso conhecer durante a formação: quais são as condições de trabalho do professor, quais as condições materiais de estrutura dessas escolas, o plano de carreira do município, é preciso conhecer isso durante a formação, porque você tende a realizar o estágio em uma escola, as vezes de referência, e você tende a achar que todas as escolas são daquela forma. Tem coisas que quando você sai da Universidade você não tem clareza, você vai testando. Se o professor não tem aproximação com a teoria, ele vai tentando de forma aleatória formas de resolver uma questão. Eu acho que a experiência docente como essa articulação entre teoria, metodologia e prática ela transformaria porque o tempo que você fica ali se perdendo com intuição, perceber como que a criança aprende, como você vai avaliar, como você

vai observar, a teoria, os anos de estudos, os conhecimentos historicamente acumulados estão aí pra dizer: olha, isso aqui já foi feito, talvez isso aqui não funciona, se não tiver essa objetividade, sem essa clareza, alguma coisa se perde. A objetividade do trabalho pedagógico existe, e consiste na articulação entre teoria, metodologia e prática. Às vezes você vai avaliar e não sabe direito o que fez para que a criança pudesse alcançar aquilo ou não. A articulação entre teoria, metodologia e prática é uma base para o currículo, um princípio. Se o professor tem uma clareza de uma perspectiva teórica, de formação humana, avaliação, aprendizagem, se ele tem uma perspectiva desses conceitos, de como isso acontece, então, a metodologia, a avaliação, a prática dele tende a ser realizada toda a partir dessa perspectiva. Quando eu penso na articulação entre teoria, metodologia e prática eu estou pensando na clareza do tipo de formação que pretendo quando eu vou planejar uma aula, executar, e a relação que vou ter com as crianças e a própria avaliação. É difícil ter essa clareza. O exercício de fazer relatório na Educação infantil me faz pensar muito nisso, não alcançou aprendizagem, porque não alcançou, você começa a perguntar sobre essas coisas e vê que precisas ter clareza. Estou buscando isso, mas não adquiri ainda. Mas é preciso essa coerência. Exige muito estudo, muita leitura, muita teoria para que nós professores, estudantes pudesse alcançar isso. Não é uma coisa simples de pouco esforço. Essa coerência epistêmico-pedagógica iniciaria na Universidade, mas não acredito que se alcançaria essa coerência sem a sala de aula, sem a experiência docente. Essa coerência depende de um alinhamento, iniciaria na Universidade com um tempo de formação alinhado com a experiência docente. Você vai para a escola desenvolver isso, essa coerência, e a partir disso, criar conhecimento. Então o professor assume um lugar diferente, de pesquisador, de um ser crítico, ele assume aquilo que deveria ser o professor. Iniciaria na Universidade com o domínio de uma perspectiva de formação e se solidificaria com a experiência docente. A objetividade do trabalho pedagógico consiste na articulação entre teoria, metodologia e prática. Se você não tem essa clareza, alguma coisa se perde. Se o professor tem clareza sobre uma perspectiva de trabalho, aquilo que vai desenvolver tende a seguir tal perspectiva. A metodologia precisa estar articulada com algum princípio. Quando penso na articulação eu penso na coerência, em que tipo de formação eu vou oferecer para a criança. Planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico têm que estar alinhados. O exercício de fazer relatório na educação infantil me faz pensar muito

sobre isso. Eu busco alguma coerência, embora eu não seja radical achando que não tem coisas diferentes.

**ANEXO D – Transcrição de entrevista – Professora  
Carla, 2020**

Há relações sim, [entre a formação em Pedagogia e a experiência docente que tenho construído ao longo de minha carreira] porque no momento que você tem contato com a teoria empregada no curso de graduação é possível fazer transposição para a prática dando possibilidade de aperfeiçoá-los durante a trajetória profissional. Percebi que a docência em si se constitui um campo de investigação porque lá circula uma série de problemas e o docente precisa dá conta de tais problemáticas e isso deve ser feito por meio da experimentação, reflexão e prática de perceber o que não deu certo e refazer quantas vezes forem necessários. Tendo em vista que o professor é o construtor dos saberes em sua própria experiência de trabalho. Eu acredito que nos cursos de formação de professores é indispensável considerar a experiência docente, ainda é muito pobre o que tem de gente na faculdade saindo sem saber fazer. Sem ter os três saberes: saber aprender, saber fazer, saber ser, sendo que o saber fazer é o gargalo e por mais que exista esses cursos de iniciação científica nas áreas de formação humana ainda são insuficientes para que esse egresso, chegue na sua prática apto a desenvolver suas funções na docência. É preciso uma revolução total nos cursos de pedagogia, baseada na pergunta estou formando para quê esse indivíduo. Acredito assim que eu enquanto docente consigo trazer a teoria para dentro da prática ela vai aperfeiçoar todas as atividades docentes que eu for fazer e nesse aperfeiçoamento eu consigo gerar novos conhecimentos a partir dali e posso fazer uso deles na vida prática. A minha concepção veio das minhas vivências, ela só foi aperfeiçoada na universidade, deste modo entendo a educação como meio capaz de transformar os sujeitos e sua vida em sociedade. Para mim sociedade é como um conjunto ou organizações e vejo também que é um campo de disputas constantes porque nele estão incluídos valores, visão de mundo, visão política, condições econômicas mas acima de tudo entendo como um grupo de sujeitos vivendo em determinando espaço e tempo construindo nesse contexto modos, modelos de homem e mulher. Eu não vejo a escola como este modelo que está historicamente construído, pois quando se pensa em escola pensa-se em paredes, prédios, móveis, pessoas mas no meu entender a escola é um espaço de construção de saber ele pode ocorrer em qualquer lugar em grupo de amigos, na família, na igreja, nos movimentos sociais até na rua é possível construir conhecimento. Então, assim qualquer lugar em

que o indivíduo aprende ele pode ser considerado uma escola. Bons professores [é um pressuposto indispensável para um projeto pedagógico funcionar quando temos um profissional que consegue transferir o conteúdo da sua aula para o aluno você tem a chance de dali sair bons profissionais. Tive professores que além de saber o que ele está ensinando, ele faz você se apaixonar pelo curso e tem professores que somente cumpre sua carga horária, você entra vazio e sai vazio. Eu acho que o professor também precisa ter a formação específica para aquela disciplina que leciona. A teoria você só consegue entender quando você pratica e ver ela acontecer até então você florea tudo, mas somente quando você chega na prática é que você percebe certas nuances. Exemplificando: quando você chega a escola e que o menino não tem o contanto com os códigos da leitura e da escrita e com todos os conhecimentos produzidos historicamente você terá que inserir ele e para isso terá que criar elementos práticos para fazer essa transposição didática entre teoria e prática. Eu acredito que a metade do curso teria que ser prática e metade teoria. Para mim experiência docente é a capacidade de desenvolver a função docente, e ela pode ser tanto no nível intelectual quanto no nível prático e penso que os anos de experiência não aperfeiçoa ninguém, para que isso ocorra é necessário que você queira desenvolver e invista. Porque aquele professor que não lê, que não pesquisa que não escreve, não investe o seu tempo na sua formação contínua, não será um bom profissional.