

Curso de Pedagogia ou Normal Superior?

Licentiate in Pedagogy or Normal School?

Curso de Pedagogía o Normal Superior?

**ACÁCIA ZENEIDA KUENZER
MARLI DE FÁTIMA RODRIGUES**

Resumo: Análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, salientando contradições presentes nas normas que regulamentam a formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais e expressam acordos possíveis. A hipótese é que divergências favorecem modelos curriculares que acomodam interesses diversos, tanto públicos como mercantis. Conclui que a simples tradução do Pedagogia para o docente de educação infantil e anos iniciais, do magistério de nível médio e de cursos técnicos reduz o Curso de Pedagogia a um Curso Normal Superior. Destaca o caráter pragmático e utilitarista da formação proposta, identificando-a com a epistemologia da prática.

Palavras-chave: formação docente; curso de pedagogia; epistemologia da prática; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Conselho Nacional de Educação.

Abstract: An analysis of the new Brazilian National Curriculum Guidelines for teacher-training programs - a Licentiate in Pedagogy highlighting contradictions in the National Council of Education regulations for teacher preparation, which were the possible agreements. The hypothesis is that disagreements favor curriculum models suitable to diverse interests, both public and market-oriented. The conclusion is that treating the Pedagogue simply as a teacher for kindergarten, early elementary schools, secondary schools and technical schools reduces the Licentiate in Pedagogy to a Normal School degree. It is stressed the pragmatic and utilitarian nature of the proposed training program, identifying it with an epistemology of practice.

Keywords: teacher training; college education; epistemology of practice; Law of Directives and Bases of National Education; National Council on Education.

Resumen: Análisis de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales del Curso de Pedagogía, salientando contradicciones presentes en la reglamentación de la formación de maestros para la educación infantil e los años iniciales de la escuela básica y expresan posibles acuerdos. La hipótesis es que divergencias favorecen modelos curriculares que tienen cabida para intereses diversos, tanto públicos como mercantiles. Concluye que la simple traducción del Pedagogía para docente de educación infantil y años iniciales, de enseñanza de nivel medio y de cursos técnicos reduce el Curso de Pedagogía a un Curso Normal Superior. Destaca la naturaleza pragmática y utilitarista de la formación propuesta, identificándola con la epistemología de la práctica.

Palabras clave: formación de maestros; curso de pedagogía; epistemología de la práctica; Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional; Consejo Nacional de Educación.

É O FIM DO DEBATE?

Quando escrevemos a primeira versão deste texto, que foi apresentada no XIV ENDIPE, em abril de 2006, indagávamos se a publicação do Parecer n. 05/2005 e respectiva Resolução trariam um fim ao debate sobre a identidade do Curso de Pedagogia, uma vez que o Conselho Nacional de Educação, através destes documentos legais, apresentava, mesmo que provisoriamente, uma solução para uma controvérsia que vem se arrastando há pelo menos 26 anos.

Tínhamos como hipótese que, ao contrário do pretendido, a discussão não se encerrava, pelos argumentos que passamos a expor a seguir, complementados pelos fatos novos, disponíveis até o momento em que atualizamos nossa análise, em dezembro de 2006.

Em primeiro lugar, observávamos que o Parecer n. 05/2005 e respectiva Resolução ainda não fora homologado, o que ocorreu em maio de 2006. Uma das causas da não-homologação que apontávamos como provável confirmou-se: o Ministro da Educação levou em consideração a declaração de voto apresentada pelo Conselheiro César Callegari, que apontava o caráter restritivo do texto aprovado com relação ao art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que faculta aos cursos de *graduação em Pedagogia*, além dos de pós-graduação, a formação dos “profissionais de educação para a administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica”. Em decorrência, o Ministro restituiu o processo ao Conselho, para reexame da matéria. Assim é que a Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou o Projeto de Resolução contido no Parecer n. 5/2005 e propôs uma emenda retificativa ao art. 14. A nova redação deste artigo assegura a formação dos profissionais de educação prevista no artigo 64 da LDB no curso de Pedagogia, além dos cursos de pós-graduação especialmente estruturados para este fim.

Ao retificar o art. 14, a Comissão Bicameral reitera a necessidade de experiência prévia na docência para a formação dos profissionais da educação, prevista no artigo 67 da LDB, bem como abertura a todos os licenciados que postulem esta formação, afirmando que “não mais cabe, como outrora, conceber a formação para as funções supracitadas como privativas dos Licenciados em Pedagogia”, com base no princípio da gestão democrática, e portanto colegiada.

É importante observar que a Comissão Bicameral, em atenção à solicitação do Ministro, e “para dirimir qualquer dúvida sobre a eventual não-observância do disposto no artigo 64”, revisa apenas o artigo 14, sem alterar a concepção de formação do Pedagogo contida no Parecer, a qual não contempla a formação dos especialistas.¹ Da mesma forma, também não mudam os componentes curriculares, o perfil, as competências ou a estrutura do curso, como se pode verificar nos artigos 3, 5 e 6 do projeto de Resolução. Desta análise decorre a constatação que a retificação do artigo

¹ Ver art. 2º do Projeto de Resolução contido no Parecer n. 05/2005.

14 foi meramente formal, para atender a uma exigência legal, mas sem que a ele se pretenda conferir eficácia, uma vez que não repercutiu no Parecer e na Resolução, que permanecem com o mesmo conteúdo da versão anterior. Ao mesmo tempo, o CNE estabeleceu uma comissão para propor as diretrizes para os cursos de especialização destinados a formar os profissionais da educação previstos no artigo 64, espaço onde se pretende que esta formação realmente ocorra.

Esta mesma conclusão emana do voto contrário à retificação, do Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, por entender que ela desconfigura o que o texto aprovado em dezembro tem de mais inovador: a base na docência. Afirmo o Conselheiro que o texto claramente indica que regulamenta o artigo 62 da LDB, isto é, a formação de docentes em cursos de licenciatura para atuar na Educação Básica, não disciplinando, portanto, o art. 64.

Outro ponto que apontamos como controverso no texto apresentado no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) foi a incongruência da duração do curso e de seus componentes curriculares, uma vez que a Resolução n. 02/02, que trata da duração dos cursos de licenciatura, incluindo educação infantil e séries iniciais, estabelece 2800 horas, sendo 800 horas de práticas, incluindo os estágios e 200 horas de atividades complementares. O novo Parecer, diferentemente, estabelece 3200 horas de duração do curso, sendo 300 horas de estágio e 100 horas de atividades complementares.

Sobre esta matéria, manifestou-se o Conselheiro Paulo Barone em seu voto em separado no Parecer n. 5/2005, que considera esta diferença uma “impropriedade, cujos argumentos de maior complexidade do processo formativo que sustentam a diferenciação não sobrevivem diante das comparações relativas às condições similares verificadas nas demais licenciaturas”.

Observe-se, ainda sobre a duração, que a Resolução n. 01/99, tão duramente criticada por induzir, entre outras questões, ao aligeiramento da formação, propunha 3200 horas de formação permitindo uma única habilitação, no que teve artigos revogados para adequar-se às 2800 horas propostas pela Resolução n. 02/02; agora, a proposta de resolução recém aprovada volta às 3200 horas, com significativas mudanças – no nosso entender necessárias – na carga horária destinadas às práticas e aos estágios, que passa de 800 para 300 horas e nas atividades complementares, que passam a ter 100 horas. Observe-se, contudo, que a Resolução n. 01/99, no seu art. 9, em vigor, tal como a 02/02, propõe 800 horas de prática.

Em resumo, três mudanças relativas à duração no curto período de 5 anos, sendo que duas continuariam a ter efeitos legais caso seja aprovada a nova resolução tal como está; isto significa duas alternativas de curso com duração e formas de organização (Curso Normal Superior ou Pedagogia) distintas para a mesma finalidade, à escolha do administrador segundo suas conveniências. Nada impediria, e o voto em separado do Conselheiro Cordão ressaltando a importância da manutenção da Resolução n. 01/02 reforça esta possibilidade, que permanecessem todas as moda-

lidades em nome da flexibilização, podendo as Instituições optar pela oferta que melhor lhe convier. As quais, geralmente, são determinadas pelo mercado, sendo que as propostas mais curtas, mais práticas e mais flexíveis podem ser planejadas de modo a reduzir o custo, sendo mais atrativas para o setor privado.

Há, ainda, uma outra divergência a ser apontada, que resulta da permanência em vigor das Resoluções anteriores: embora o Parecer n. 05/2005 determine a dupla habilitação, a convivência das Resoluções conduz à flexibilização da organização das propostas de formação, uma vez que, tanto a Resolução n. 01/99 quanto a Resolução n. 01/02 admitem a possibilidade de uma única habilitação, de educação infantil ou séries iniciais, que poderão ser complementadas, atendendo ao espírito das Diretrizes Curriculares Nacionais no tocante à oferta de percursos mais curtos que permitam uma inserção mais rápida do mercado de trabalho.

Evidentemente, esta possibilidade de flexibilização precisa ser duramente criticada, pelo elevado risco do aligeiramento da formação que propiciam, a favorecer a mercantilização. Contudo, é preciso que se analise se a nova proposta, que apresenta como única alternativa a dupla habilitação, acrescida da qualificação para docência no magistério de ensino médio e na educação profissional, se este problema foi adequadamente equacionado; a nós parece que o aligeiramento continua, apesar da ampliação da duração, mas de outra forma, e provavelmente mais acentuado, uma vez que foram expressivamente ampliadas as competências constantes do perfil do licenciado pelo Parecer n. 05/2005. Há que indagar se um percurso de formação inicial de 4 anos pode formar ao mesmo tempo, com qualidade, para a docência em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, para a docência na modalidade Normal em nível médio e na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e ainda para a pesquisa e para a participação na gestão democrática, através do domínio de múltiplas áreas do conhecimento. Quanto a este ponto, concordamos com o que o Conselheiro Barone chama de *contradição intrínseca* em seu voto em separado, quando afirma que o Parecer, que inicialmente define “ser o Pedagogo o professor de educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reveste em seguida este profissional de atributos adicionais que deformam consideravelmente o seu perfil” (Parecer n. 05/2005).

Além da duração e da dupla habilitação, há outras inconsistências entre os três documentos que passam a conviver na regulamentação da formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que merecem ser apontadas.

A Resolução n. 01/99 contempla, no art 6 § 1º, a possibilidade da oferta, a critério da Instituição, da preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como educação para portadores de necessidades especiais, educação de jovens e adultos e de comunidades indígenas, entre outras.

Na mesma linha, a Resolução n. 01/02, resguardada a especificidade da licenciatura com percurso próprio, enfatiza, no art. 14, a flexibilidade necessária

para que cada Instituição construa projetos inovadores e próprios, desde que sejam observados os eixos integradores. E, embora não se refira a ênfases, apontando antes a necessidade de que o professor tenha conhecimentos mais amplos que abranjam as diferentes culturas, fases de desenvolvimento e níveis de escolaridade, não as veda. Observe-se que os objetos das Resoluções n. 01/99 e 02/02 são distintos, referindo-se a primeira à organização e natureza dos espaços formativos e a segunda às diretrizes curriculares. Em consequência, procedidos os ajustes sobre a duração já levados a efeito, estas Resoluções têm caráter complementar.

O que se reitera com a análise do contido nestas duas Resoluções é que elas não vedam a habilitação única ou mesmo a possibilidade de construir percursos mais específicos a partir de uma base comum, dependendo das opções da Instituição, complementadas por escolhas do aluno através da flexibilização curricular, sempre lembrando o princípio fundante das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em geral: a diferenciação dos percursos curriculares. Não se trata aqui de discutir o mérito destas Resoluções no que tange à flexibilização, mas apenas apontar que há *contradições de fundo* entre estas e o novo Parecer.

Com o intuito de resolver as inconsistências, em abril de 2006 a Comissão Bicameral aprovou o Parecer n. 05/2006, que propôs normas consolidadas para a formação de professores para a Educação Básica. A análise deste Parecer vai mostrar que, dentre as dimensões incongruentes que pretende normatizar, resolve uma – a da duração – e apenas formaliza a possibilidade da convivência de alternativas diferentes, a serem escolhidas pela instituição formativa, nas outras dimensões.

A dupla possibilidade de organização da proposta de formação de professores de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, anteriormente apontada, fica, neste Parecer, oficializada, uma vez que pode ser desenvolvida nos cursos de Pedagogia ou nos Cursos Normais Superiores, o que significa, como já foi apontado, dois percursos regidos por diferentes Resoluções, com características e durações diferentes, para a mesma finalidade. Em decorrência, permanece a convivência, agora normatizada, da oferta da dupla habilitação pelo curso de Pedagogia, com a habilitação única, que pode ser complementada, nos Cursos Normais Superiores.

Observada a duração, 3200 horas na Pedagogia para a dupla habilitação e 2800 horas para habilitação única a ser complementada com mais 800 horas para a segunda habilitação, o Curso Normal Superior ofertará as duas habilitações em 3600 horas, ou seja, 400 horas a mais que o Curso de Pedagogia. Na prática, a opção pela oferta de uma ou outra modalidade de curso se apóia em critérios de mercado, posto que o Curso Normal Superior pode oferecer terminalidade em 3 anos, mesmo que seja em uma única habilitação.

A Resolução n. 01/02, que também regulamentava a formação de professores de educação infantil e séries iniciais, passa a disciplinar apenas as licenciaturas para as séries finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Neste aspecto, o novo Parecer diminui o *embroglio*.

Do nosso ponto de vista, uma virtude do Parecer n. 05/2006 é a proposição da revogação da Resolução n. 02/2002, normatizando a duração do estágio em 300 horas para todas as modalidades de formação, inclusive para as licenciaturas.

Da mesma forma, a citada Resolução, ao propor a revogação da Resolução n. 02/97, determina que a formação para a docência para os portadores de diplomas de Ensino Superior seja feita nos Programas Especiais de Formação de Docentes, com 800 horas, sendo 300 horas dedicadas ao estágio. Assim, esta formação equipara-se às demais, ganhando maior densidade, posto que a Resolução n. 02/97 previa apenas 540 horas para esta modalidade de formação, das quais 300 horas seriam dedicadas ao estágio.

Como a análise levada a efeito aponta, há avanços na proposta de consolidação constante do Parecer n. 05/2006, à exceção da questão que afeta diretamente as instituições mercantis, que continuam a ter como alternativa a oferta de formação em percursos mais curtos, em decorrência do que podem ser mais competitivas.

Há que registrar, no entanto, que em dezembro de 2006, data em que escrevemos este artigo, o referido Parecer ainda não foi homologado.

Um último ponto a discutir ainda neste item, diz respeito ao que o Conselheiro Barone chamou de *contradição intrínseca* na concepção de pedagogo constante do Parecer n. 05/2005: a oposição entre a centralidade na docência e a amplitude da formação proposta, a descaracterizar o perfil profissional.

Há pelo menos duas dimensões a discutir: o disposto pelo MEC nas orientações dadas às comissões de especialistas responsáveis pela elaboração das propostas de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e a definição de ação docente apresentada pelo Parecer n. 05/05.

Sobre o primeiro ponto, há que observar que o Edital n. 04/97 da Secretaria de Ensino Superior do MEC apresentou, entre outras categorias, a flexibilização dos percursos pedagógicos como a razão de ser da substituição dos currículos mínimos pelas diretrizes curriculares, de modo a, superando o engessamento, melhor responder à dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho. Neste edital, o MEC chegou a defender, no limite, a possibilidade de “cada curso ser um percurso”, ou seja, nenhuma uniformidade.

Exageros e equívocos à parte, a concepção que orientou as comissões de especialistas, que fizeram valer sua experiência, foi a de admitir múltiplas possibilidades de organização curricular, de modo a atender, principalmente, às novas necessidades que as mudanças ocorridas na vida social e produtiva têm trazido. No campo da Pedagogia, estas mudanças abriram novas possibilidades de atuação dos profissionais da educação, docentes e não-docentes, no trabalho, nas organizações não-governamentais, nos meios de comunicação, nos sindicatos, nos partidos, nos movimentos sociais e nos vários espaços que têm sido abertos no setor de serviços para atender às demandas sociais.

Com o reconhecimento da especificidade do campo de atuação do pedagogo, veio também a indicação dos seus limites, instando os cursos a construírem

percursos *interdisciplinares* que articulassem os conhecimentos relativos ao trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, de modo a formar profissionais de educação com novos perfis, capazes, por exemplo, de atuar com as novas tecnologias, com as diferentes mídias e linguagens, com a participação social, com o lazer, com programas de inclusão dos culturalmente diversos, dos portadores de necessidades especiais, e outras inúmeras possibilidades formativas que a vida social e produtiva tem demandado em decorrência do regime de acumulação flexível.

Esta gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o pedagogo ao professor de educação infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para o experimentar de novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se *exclusivamente o pedagogo como professor*, limitado às qualificações profissionais já citadas. Fecha-se a possibilidade para a formação, em outros percursos na graduação, do pedagogo unitário, por exemplo, como faz a Universidade Federal do Paraná, competente para atuar tanto na docência quanto na gestão da escola e do sistema de ensino, cuja inserção no mercado de trabalho tem sido considerável. Ou do pedagogo do trabalho, ou do pedagogo social, ou do pedagogo capacitado para atuar em projetos de inclusão social, quer dos culturalmente diferentes, quer dos portadores de necessidades especiais.

Sobre o segundo ponto, o Parecer n. 05/05 amplia demasiadamente a concepção de *ação docente* provavelmente para rebater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia que a centralidade nesta categoria determinava e, ao mesmo tempo, produzir uma formulação que, pela abrangência, fosse mais consensual. Como resultado deste esforço, a concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares, assumindo tal amplitude que resultou descaracterizada.

A gestão e a investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, que se caracteriza por suas especificidades; ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas. Em decorrência desta imprecisão conceitual, o perfil e as competências são de tal modo abrangentes que lembram as de um *novo salvador da pátria*, para cuja formação o currículo proposto é insuficiente, principalmente ao se considerar que as competências elencadas, além de muito ampliadas, dizem respeito predominantemente a dimensões práticas da ação educativa, evidenciando-se o caráter instrumental da formação.

Ademais, para além do estudo dos fundamentos, dos conteúdos e das práticas pedagógicas para as áreas de competência listadas, educação infantil, séries iniciais, magistério e outros cursos técnicos de nível médio, todas com seus estágios, não é possível visualizar espaço no percurso curricular para uma formação teórico-

metodológica que qualifique para a gestão e para pesquisa em instituições escolares e não-escolares; ou contemplar, nos diferentes componentes curriculares ou nas 100 horas de atividades complementares, a qualificação para atuar, mesmo que opcionalmente em apenas mais uma área, na educação de jovens e adultos, dos trabalhadores, dos portadores de necessidade especiais, dos indígenas, dos remanescentes dos quilombolas e componentes de outros grupos étnicos.

Daí o espanto do Conselheiro com a *intrínseca contradição*: no afã do atendimento a todas as vozes dissonantes da opção escolhida, ao tempo que o Parecer *define um foco restrito* a uma única possibilidade de qualificação, representativa de uma forma específica de concepção do que seja a Pedagogia, *amplia demasiadamente o perfil*, do que resulta a ineficácia praxica da proposta, pois o que está em tudo não está em lugar nenhum, constituindo-se desta forma uma aberração categorial: *uma totalidade vazia*. Os resultados práticos desta contradição é que as Instituições formadoras, mais uma vez, vão propor percursos para atender às suas conveniências, principalmente as mercantis, o que contribui, contrariamente ao professado, a uma maior desqualificação da educação básica, ampliada pela desqualificação dos formadores.

Decorre desta análise introdutória, que talvez o debate, por impropriedade jurídica ou por impertinência praxica, ainda não tenha chegado ao fim...

VALNIR CHAGAS TRINTA ANOS DEPOIS: FINALMENTE, A REDUÇÃO DA PEDAGOGIA AO CURSO NORMAL SUPERIOR

Administrar, supervisionar e orientar são ações transitivas que supõem um objeto representado, no caso pelo conhecimento e pela vivência de escola, de ensino e de aluno; daí por que todo especialista em Educação tem que ser primeira e basicamente educador. A especialidade – são ainda palavras de Anísio Teixeira – “é uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho (CHAGAS, 1980, p. 320).

A análise do Parecer n. 05/05 permite concluir que a proposta de curso de Pedagogia apresentada, ao mesmo tempo que propõe a revogação da Resolução n. 02/69, reedita, em larga medida, as propostas apresentadas na década de 1970, pelo Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres n. 67 e 68/75 e 70 e 71/76, cujo relator foi o professor Valnir Chagas. Tais indicações propunham a formação de especialistas e do professor para o ensino pedagógico do Curso Normal, assim como do pedagogo em geral, a ser realizada em habilitações *acrescidas* a cursos de licenciatura. Esses Pareceres, como sabemos, não foram homologadas na época.

O modelo pretendido por Chagas é assim caracterizado:

A formação de especialistas em Educação e de professores para o ensino pedagógico de 2º grau, tanto quanto do pedagogo em geral, *será feita como habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas* e, em caráter transitório ditado pelas peculiaridades

locais, como curso aberto a docentes que tenham preparo de 2º grau, exigindo-se em qualquer hipótese a prévia experiência profissional de magistério (CHAGAS, 1976, p. 76 – grifos nossos).

Esse relator propunha cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos. Ao curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais, sendo subsequente a formação do especialista. Esta proposição, não homologada à época, agora é reeditada, considerando-se o especialista em educação um prolongamento do professor.

Passamos, então, a uma análise comparativa dos pareceres relatados por Chagas, em 1970, com o atual Projeto de Resolução. Esse documento define um profissional cujo percurso inicial é o de docente, feito no curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse docente poderá verticalizar sua qualificação, acrescentando à sua formação inicial a de especialista através de curso de pós-graduação. Em síntese, o que se pretende é habilitar o especialista no professor da mesma forma proposta por Chagas na década de 70.

Esta concepção foi objeto de severas críticas à época, pelos que defendiam a formação do especialista no curso de Pedagogia, uma vez que a formação do professor para a educação infantil e para as séries iniciais era feita através dos cursos de formação para o magistério em nível médio. Chagas, justificando sua proposta pela ampliação e complexificação das organizações escolares, reconhecia, já nos anos 70, a necessidade da formação do professor para todos os níveis em cursos superiores de graduação, com o que se deslocava naturalmente a formação do especialista para o nível de pós-graduação, sempre tomando a formação para a docência e a experiência no magistério como *pré-requisitos* para esta formação. Assim, o próprio Chagas propunha-se a superar os limites impostos ao Parecer n. 252/69 e respectiva Resolução pelo próprio desenvolvimento da sociedade:

O Especialista em Educação é também um prolongamento do professor, resultante do crescimento das escolas e da sua organização como e em sistemas cada vez mais complexos. Surgiu com o diretor clássico, já descrito, que se desdobrou e se desdobrou, gradualmente, em dezenas de profissionais ora necessários em determinadas circunstâncias, ora simplesmente pedantes e inúteis, que no fundo se prendem aos componentes básicos da educação formal: a escola, o professor e o aluno. Daí as três especialidades fundamentais – administração, supervisão e orientação – que se forma com o tempo delineando seja quanto às suas funções, seja quanto às próprias designações (CHAGAS, 1980, p. 317).

Esta mesma justificativa, o desenvolvimento das forças produtivas com suas conseqüências sobre a educação, serviu à retomada da defesa da formação do professor da educação básica em cursos de graduação pelos profissionais da educação e pela sociedade civil, desde o processo constituinte. Sobre o que não se construiu

consenso nas discussões que se iniciaram a partir de 1980 com a criação do Movimento de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores e seus desdobramentos, foi a identidade, e em decorrência, as funções, do curso de Pedagogia.

Sem a intenção de repetir uma discussão sobre a qual há vasto material publicado, registramos, para fins desta análise, as três concepções que se confrontaram nestes vinte e cinco anos: a Pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a Pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelato; e a Pedagogia que integrava as duas dimensões, formando o professor e o pedagogo unitário em um mesmo percurso, uma vez que a defesa da formação de especialistas na graduação foi se fragilizando ao longo do tempo, embora a LDB, intempetivamente, as resgatasse, com o que ampliaram-se as divergências e as dificuldades.

Considerando apenas parte deste tão longo debate, e sem levar em conta a totalidade e riqueza de experiências que se desenvolveram ao longo do tempo, inclusive avaliadas, o Conselho Nacional de Educação, decidiu por um formato que confere exclusividade à licenciatura, e especificamente de educação infantil e séries iniciais, acrescida da qualificação para ensino profissionalizante de nível médio nas modalidades magistério e serviços de apoio, tudo em um único percurso, vedadas as ênfases ou habilitações. E ainda, tomando por base a formação de um profissional polivalente, rejeitando a possibilidade da formação por disciplina facultada pela Resolução n. 01/99, no seu art 7, § 1º: esta é outra contradição que permanece, a refletir as divergências que persistem.

É bom que se lembre que esta redução à educação até o limite das séries iniciais também se deveram ao fato de que as Universidades não foram competentes para, neste período, resolver as históricas divergências entre as Faculdades de Educação e os Institutos responsáveis pela formação de professores para as áreas de conteúdo, em decorrência do que esta formação tem suas diretrizes dispostas em outra Resolução (01/02).

O resultado das decisões contidas no Parecer n. 05/05, foi a redução do campo epistemológico da Pedagogia com seu vasto elenco de possibilidades formativas, que superam em muito as tradicionais habilitações, à docência para crianças. As demais possibilidades passam para o nível subsequente, em cursos de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, abertos a todos os licenciados, e em muitos casos, dadas as condições de interdisciplinaridade, aos bacharéis, como já ocorre com frequência. A Pedagogia, enquanto graduação, restringe-se ao Curso Normal Superior, *aprovando-se 20 anos depois* a proposta de Chagas, contida nos pareceres não-homologados e veementemente rejeitados na década de 1970.

Nosso entendimento é o de que essa equivalência, proposta no Parecer n. 05/05, além de referenciar uma determinada concepção, também apresenta uma solução para a pouca aceitação do Curso Normal Superior. O Curso Normal Superior, como sabemos, foi adotado especialmente por instituições não-universitárias que

criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em exercício e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDB, o que configurava um mercado promissor. Apesar de legalmente constituído, esse curso não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela. A nova proposta de Resolução, no art. 11, permite a transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, através da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico, no prazo de um ano, a contar da data da publicação.

Com a nova legislação, os Cursos Normais Superiores, ofertados por instituições não-universitárias, e portanto sem o compromisso com a pesquisa e sem a relação interdisciplinar com os Institutos responsáveis pela formação nas áreas de conteúdo, ganham o *status* de curso de Pedagogia. A consequência desta equivalência é formação de profissionais com diferentes níveis de qualidade que farão jus à mesma certificação, cabendo ao mercado proceder à seleção segundo seus interesses e suas necessidades, o que certamente fragilizará a profissionalização docente.

Mas, no nosso entendimento, há uma segunda e muito forte determinação para esta redução da Pedagogia à docência para crianças: uma concepção que toma a *prática docente como pré-requisito* para a formação do pedagogo, enquanto gestor, especialista ou pesquisador, já presente em Chagas, que por sua vez se apóia em Teixeira, como evidencia a citação que abre este item. E não qualquer prática docente: especificamente, *a formação e a prática em educação de crianças*, admitida também como pré-requisito a prática dos licenciados com as séries finais do ensino fundamental e com o ensino médio. Esta compreensão, que determina que os estudos em educação se iniciem, necessariamente, pela formação e prática na docência da educação básica, no nosso entendimento, ao engessar a formação dos profissionais da educação, contradiz as novas demandas do mundo do trabalho, que abrem inúmeras possibilidades de atuação nos processos ampla e especificamente pedagógicos de formação humana na perspectiva da emancipação, como já se demonstrou anteriormente.

E, levando em conta a diversidade destas possibilidades, não há como sustentar tal pré-requisito; embora se possa concordar que a licenciatura preceda à formação especializada, consideramos mais adequado defender uma sólida formação nos fundamentos, teorias e práticas pedagógicas que são comuns às diferentes possibilidades de atuação do profissional da educação, sobre a qual se desenvolvam as especificidades das diferentes áreas de atuação através de percursos diferenciados. Não há como concordar que a formação em magistério de educação básica seja pré-requisito para a formação de profissionais de educação que atuem nas áreas de pedagogia social ou do trabalho, por exemplo, uma vez que estas áreas exigem formação teórico-metodológica a partir de categorias que lhe são próprias, embora a partir de uma fundamentação comum.

Se a formação inicial em docência em educação básica não é pré-requisito para outras modalidades de licenciatura no campo da pedagogia, também não se

pode afirmar que seja pré-requisito para a formação de pesquisadores, o que vai depender das linhas e objetos de pesquisa e das bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que as fundamentam. O percurso curricular que qualifica para a *docência* em educação básica não resulta em qualificação para a pesquisa em um campo tão vasto como é a educação, e tão pouco é requisito para tal, como as experiências de iniciação científica bem têm demonstrado; ao contrário, dependendo do recorte do objeto, o aluno de IC terá que se apropriar de fundamentação diferente da oferecida pelo curso centrado na docência.

No caso da qualificação para a gestão, embora se admita que o conhecimento do objeto a ser gerenciado integra a formação do gestor, ainda assim a qualificação em docência em educação básica não se justifica como pré-requisito exclusivo, a não ser para a gestão neste nível de ensino. Em que, por exemplo, esta formação impactaria, senão remotamente, a qualificação de um gestor de projetos de educação inclusiva, do ponto de vista das diferenças étnicas? Ou de projetos de educação nos movimentos sociais? Ou de educação profissional? Ou de educação para idosos? De novo se argumenta que são necessários fundamentos teóricos e metodológicos específicos, sempre considerada uma fundamentação comum, que não se esgota na proposta pelo Parecer, em face da particularidade de seu foco.

Do ponto de vista teórico-metodológico, podemos afirmar que esta tomada refere-se à decisão de centrar o percurso formativo em *uma parte que não encaminha suficientemente à apreensão da rica e complexa totalidade dos processos de formação humana*, em suas múltiplas e dinâmicas relações com as dimensões sociais, econômicas e culturais que configuram a prática social.

A PRÁTICA: A BASE EPISTEMOLÓGICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

Discutida a impropriedade da proposta apresentada pelo Parecer do ponto de vista do seu conteúdo – a exclusividade da formação em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, há que discuti-la do ponto de vista epistemológico. Neste item, buscaremos mostrar que a opção por um modelo de formação de professores que eleja a prática em docência em educação infantil e nas séries iniciais como pré-requisito para o desenvolvimento de estudos avançados em educação, reduzindo-se o campo da Pedagogia, atende a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática.

Esta concepção, ao invés de articular teoria e prática, *acentua a desarticulação, à medida em que condiciona os estudos teóricos mais avançados à prática, e o que é mais grave, a uma prática específica*: a docência para crianças de 0 a 10 anos.

As propostas de extinção da Pedagogia, desde as apresentadas por Chagas na década de 1970, mostra Brzezinski, justificam-se sobretudo, pela tendência brasileira

de centrá-las na vertente profissionalizante, como campo *prático*, “que mantém pouca relação com os estudos epistemológicos” (1996, p. 82). Justificava-se, ainda, destaca a mesma autora, pela ausência de estudos teóricos que tratassem da pedagogia como ciência unitária, uma vez que a preocupação com a base epistemológica da Pedagogia embora surja nos anos 1980, só vai se consolidar na década de 1990, destacando-se, entre outros, os trabalhos de Libâneo (1998, 2000, 2002), Pimenta (1991, 1992, 1998, 2001, 2002), Bissoli (1999), Brzezinski (1996) e Franco (2003).

É esta preocupação com o caráter prático da formação que vai orientar os pareceres e resoluções que são exarados a partir de 1999, até o presente momento.

A justificativa apresentada para o privilegiamento da prática é a recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações decorrem das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas, em razão do que torna-se necessário elaborar novos modelos de formação, com base na epistemologia da prática. (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1993).

A emergência do paradigma da prática no Brasil pode ser situada no final da década de 1980 e início de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais, além de fazer a crítica ao modelo da racionalidade técnica, tradicionalmente adotado nos programas de formação de professores.

A concepção de formação, assentada na formação reflexiva de professores e na construção de competências profissionais, sob o enfoque da nova epistemologia da prática, localiza-se originariamente nos estudos sobre educação profissional, realizados por Donald Schön, que desenvolve o conceito de formação de profissionais reflexivos a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, adotado nos currículos das escolas profissionais de seu país (SCHÖN, 2000).

No prefácio do seu livro *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*, Schön (2000) afirma que desde 1983 vem propondo uma nova epistemologia, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, “pensar o que fazem, enquanto fazem”, em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Schön (2000) parte do pressuposto de que há um dilema entre rigor e relevância na formação profissional e que os educadores estão cada vez mais cientes da existência de *zonas indeterminadas na prática*, as quais, segundo ele, demandam um talento artístico que é obstaculizado, impedido de se manifestar devido à adoção, nas escolas profissionais, de currículos normativos.

Ao afirmar “que os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem-delineadas” e que “na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas” (2000, p. 16), Schön, destaca as *zonas indeterminadas da prática*, que envolvem situações em que não há respostas certas ou procedimentos-padrão, que fogem das estratégias convencionais de explicação. Propõe, então, um ensino prático reflexivo, baseado numa epistemologia da prática que abra espaço para o talento artístico, apresentando outros dois conceitos: conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação.

Ao desenvolver o ensino prático reflexivo, Schön esclarece que é “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para atuarem em zonas indeterminadas da prática” (2000, p. 25). As principais características do ensino prático-reflexivo são o aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante. O autor utiliza a expressão “*talento artístico profissional*” para referir-se “aos tipos de competências que os profissionais demonstram em *certas situações* da prática que são *únicas, incertas e conflituosas*” (SCHÖN, 2000, p. 29 – grifos no original).

Conhecer-na-ação, revela-se, para Schön, por um tipo de inteligência tática e espontânea que somos incapazes de tornar verbalmente explícita. Já a reflexão-na-ação agrega uma função crítica, questionando a estrutura dos pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Para ele, ao pensarmos criticamente na ação, podemos reestruturar as estratégias de ação (SCHÖN, 2000, p. 33).

Na epistemologia da prática sugerida por Schön, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional (SCHÖN, 2000, p. 38). Revela que na base dessa visão da reflexão-na-ação está uma visão construcionista da realidade, na qual novas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em *mundos construídos por nós mesmos*, contrapondo-se à racionalidade técnica, que se baseia numa visão objetivista da relação do profissional com a realidade que ele conhece.

Embora já nos pareceres da autoria de Chagas a supremacia da prática sobre a teoria aparecesse enfaticamente, justificando a necessidade de praticar a docência como requisito para os estudos teoricamente mais avançados de educação, a epistemologia da prática vai se fazer presente de forma mais marcante nos pareceres e resoluções que foram exarados pelo CNE a partir de 1999, evidenciando-se a forte incorporação desta proposta nos debates e nas práticas e formação de professores desde então.

O Parecer CP n. 115/99, que antecede à Resolução n. 01/99, ao centrar a formação do professor no desenvolvimento de competências, aponta para a necessidade de qualificá-lo para uma *nova prática*, que não se restrinja à sala de aula, mas se amplie para contemplar as articulações com as famílias e com a comunidade em geral, como *o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes*.

Dentre os problemas identificados, destaca o legislador a dissociação entre a teoria e a prática, que se apresenta em duas vertentes: na separação entre as teorias e métodos das atividades concretas de ensino na sala de aula e na organização escolar; e na separação entre o domínio das áreas específicas de conhecimento e as necessidades e capacidades dos alunos das diferentes faixas etárias e fases do percurso escolar.

Em decorrência, o Parecer n. 115/99 apresenta a prática como *elemento articulador* do processo de formação de professores. Neste documento, a incorporação das categorias apresentadas por Schön é bastante evidente; embora o Parecer se refira à integração entre teoria e prática, a dimensão instrumental da teoria se faz presente em expressões tais como “é a prática de ensino desenvolvida na escola que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento... estimulará o futuro professor a desenvolver a reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando. Neste processo de aprender fazendo, o aluno docente aprimora e reelabora seus conhecimentos.” Ou seja, é a prática o critério de reformulação da prática a partir da reflexão crítica, como afirma Schön, acima referenciado. E, em decorrência desta concepção, a prática de ensino deve *perpassar toda a formação profissional*.

A mesma concepção está presente nos Pareceres n. 09/ 01, 27/01 e na Resolução n. 01/02, onde, no parágrafo único do art. 6 pode-se ler que “a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

Esta concepção que privilegia a prática como espaço formativo vai ser o fundamento para a definição da duração dos componentes curriculares na Resolução n. 02/02, estabelecendo-se 800 horas de práticas, incluindo o estágio, e 200 horas de atividades complementares, com o que se restringe a formação teórica sobre educação e sobre a área do conhecimento a ser ensinada em 1800 horas. Desnecessário repetir aqui as críticas, por demais anunciadas, feitas ao caráter reducionista da formação assim proposta, restrita ao domínio dos conhecimentos escolares, com o que certamente se fragiliza ainda mais a formação docente.

Nestes documentos, afirma-se a prática como componente curricular, “uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de afirmação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional”.

Na nova proposta, apresentada pelo Parecer n. 05/05, a questão da relação entre teoria e prática é tratada enquanto *problemática do equilíbrio entre formação e exercício*

profissional, criticando o intelectualismo que revestia cursos cujos professores, “com pouca ou nenhuma experiência de magistério nos anos iniciais de escolarização e responsáveis por disciplinas fundamentais, entendiam que a prática teria menor valor”. Sem referir-se aos que faziam o contrário, bastante freqüentes, conferindo uma dimensão praticista à formação, o documento aponta para os que articulavam estas duas dimensões através da concepção da Pedagogia como práxis.

A partir destas considerações, o documento incorpora *a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social*, sem elucidar o significado que dá a estas categorias ou mesmo como se relacionam, se aproximam ou se diferenciam. A leitura do texto, contudo, mostra que, ao eleger a ação docente como categoria estruturante da formação, compreendida na acepção ampliada já analisada, o Parecer define os objetos, os conhecimentos, o perfil do pedagogo e os núcleos curriculares com base na prática.

São escassas as referências ao trabalho intelectual, e quando aparecem, é sob a forma de “estudos de didática, de teorias, e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade”; ou sob a forma de “atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade” (art. 6 da proposta de resolução ainda não homologada).

Não há referência ao desenvolvimento de competências complexas do trabalho intelectual, em particular as que se referem ao exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais excludente, para o que o domínio de conhecimentos científicos, tecnológicos, e sociohistóricos com vistas à formação de um profissional com autonomia intelectual e ética são fundamentais. Ao contrário, as referências dominantes são aos modos de fazer: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar, com o que se reforça a dimensão instrumental que determina as relações com o conhecimento.

Como afirma Contreras (2002), a idéia básica deste modelo é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, *previamente disponível*, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (p. 90-91).

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O NÓ DA QUESTÃO

A análise levada a efeito permite concluir que as divergências de fundo permanecem se derivando da concepção de relação entre teoria e prática que dá suporte às diferentes propostas em debate: a que confere primazia ao trabalho intelectual, a que confere primazia à prática e a que adota a práxis como categoria fundante. Antes que se prossiga com a análise, é importante reiterar que os textos analisados, embora em algum momento se refiram à necessária relação entre teoria e prática e mesmo à práxis, o fazem como mero discurso a desabar em uma concepção instrumentalizadora da teoria, na dimensão da epistemologia da prática.

A questão em tela, portanto, continua sendo: *de que prática estamos falando*.

Em primeiro lugar, os documentos analisados, com base na concepção de um professor reflexivo que reflete sobre a prática a partir da própria prática, reduz a formação ao conhecimento tácito, que é resultante da experiência no trabalho, e portanto restrito a formas de fazer; em decorrência, é destituído de sistematização teórica, em virtude do que não pode ser transmitido. O conhecimento tácito, como afirmam Jones e Wood (1984), se insere no âmbito das dimensões subjetivas do trabalho, formas inconscientes e geralmente não reconhecidas através das quais os trabalhadores, mesmo desqualificados, utilizam o saber da experiência para resolver situações novas ou não previstas nos processos de trabalho procedimentados, o que Schön chama de zonas indeterminadas da prática.

Desta concepção, deriva-se uma pedagogia, presente nas diretrizes curriculares para a formação dos professores para a educação básica, nos diferentes pareceres que estão sendo analisados: o aluno docente aprende com a prática, em virtude do que esta deve acompanhá-lo desde o início do curso e ter carga horária substancial.

Esta concepção também corresponde ao que Dejours (1993) chama de inteligência prática, mais vinculada à obtenção de resultados do que ao conhecimento dos princípios e processos que servem de caminho ao pensamento; a questão posta é *resolver rapidamente o problema*, com economia de esforço e de sofrimento do corpo.

O que não significa, como mostra o autor, que a inteligência prática não seja criativa, fazendo surgir novas respostas, materiais, ferramentas, processos. Contudo, tem limites.

Kuenzer, ao analisar as novas demandas de educação profissional derivada das mudanças na base técnica com a crescente utilização da microeletrônica, que demandam cada vez mais domínio das categorias referentes ao trabalho intelectual em contraposição à centralidade do conhecimento tácito típica do taylorismo/fordismo afirma que

(...) causa espanto, portanto, ao tempo em que as pesquisas levem a estas constatações, que as políticas públicas em vigor para todos os níveis de ensino proponham como tarefa à escola o desenvolvimento de competências entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando, e mesmo declarando

desnecessário, o conhecimento científico. Assim é que se traduzem as competências no ensino médio, na educação profissional e nos cursos de graduação, onde os percursos curriculares tendem a ser encurtados, à luz do princípio pós-moderno que nega a objetividade da ciência e o caráter histórico da produção do conhecimento, ao mesmo tempo que ampliam os espaços da prática, na esperança que a mera inserção do aluno no processo de trabalho seja suficiente para a sua formação (KUENZER, 2003a, p. 67).

Retrocede-se, afirma a autora, ao princípio educativo do taylorismo/fordismo, onde o melhor instrutor era o “Tonicão”, que embora não conhecesse a ciência do seu trabalho, tinha virtuosidade nas práticas laborais, desenvolvida ao longo do tempo através de sua experiência. Ele também não sabia ensinar, porque conhecimento tácito não se sistematiza e, portanto, não se explica; mas tinha imensa boa vontade em se deixar observar e em mostrar como fazer, pois ele “sabia na prática” (KUENZER, 2003b).

A pedagogia, assim compreendida, se resume a observar e repetir até memorizar as “boas práticas” dos trabalhadores mais experientes, bastando inserir desde logo o futuro docente na situação concreta de trabalho, mesmo antes que ele se aproprie de categorias teórico-metodológicas que lhe permitam analisá-la e compreendê-la para poder intervir com competência.

A prática, mostra a autora, não é suficiente; ou seja, a prática, por si não ensina, pois

não fala por si mesma; os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento (KUENZER, 2003b, p. 8).

A realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são “criados”, reproduzidos no pensamento e adquirem significado; esta re-criação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social. Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, que é um movimento do pensamento que não se desenvolve espontaneamente, precisando ser aprendido (KUENZER, 2003b, p. 8).

A partir desta compreensão, rejeita-se ao mesmo tempo a possibilidade de conhecer pela contemplação ou pela mera ação do pensamento, pois “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação esta que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 53). Se não se trata de reproduzir a realidade como ela se apresenta ao ser hu-

mano e tão pouco apenas pensar sobre ela, o que está em jogo é a sua transformação a partir da atividade crítico-prática, sustentada na categoria práxis, que integra a teoria, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, integração esta que é determinante nos processos de formação humana.

Ao discutir os conceitos de atividade e de práxis, Vázquez afirma que “toda a práxis é atividade, mas já nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 1968, p. 185). O que é, então, atividade?

Atividade, entendida como sinônimo de ação, é o ato ou conjunto de atos através dos quais o sujeito modifica uma matéria prima, independente de qual seja a sua natureza, seja pelo trabalho material, seja pelo trabalho não-material. Este ato, ou conjunto de atos, traduz-se em resultados ou produtos, materiais ou não-materiais; portanto, são orientados por finalidades e culminam com resultados, que em princípio, se pretendia alcançar, desde que as ações sejam eficientes e eficazes. O que caracteriza a atividade é seu caráter real, sua materialidade.

Não há, contudo, atividade humana que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, em alguma atividade teórica. A atividade teórica, com suas dimensões ideológicas ou científicas, só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da práxis humana, pois a consciência e as concepções se formulam através do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

No entanto, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de idéias, representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a práxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, de per si, a realidade.

O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, só a posse da teoria, só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade.

Ao se contrapor contemplação e práxis,

não se admite a teoria como uma forma de práxis, distinguindo claramente o conceito real do conceito pensado, apresentando a atividade cognitiva como um processo que ocorre no pensamento, que ascende do abstrato ao concreto, passando pelo empírico. Este processo, que consiste na reprodução espiritual do objeto real sob a forma do concreto pensado, se trata de uma atividade que não produz nada diretamente, não podendo ser identificado com o conceito de práxis por lhe faltar a transformação objetiva de uma matéria através do sujeito, cujos resultados subsistem independentemente de sua atividade. Interpretar não é transformar; a

teoria em si, ou os discursos, não transformam o mundo a não ser que passem do plano das idéias e se façam materialidade (KUENZER, 2002, p. 10).

Sobre esta forma de compreender, Vázquez mostra que “uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação” (1968, p. 203).

O “pensamento nasce de necessidades práticas para satisfazer necessidades da prática”, afirma Kopnin (1978, p. 170); é um processo dirigido por finalidades; é a prática que determina ao homem o que é necessário, e o que ele deve conhecer para atender a estas finalidades, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer. Embora o pensamento esteja vinculado às necessidades práticas, é necessário reconhecer sua relativa autonomia, o que significa que pode afastar-se da prática. Há que diferenciar, contudo, o afastamento necessário para a reflexão sobre a prática, daquele que autonomiza o pensamento sobrepondo-o à prática, encerrando-se em si mesmo e perdendo a sua vinculação com o movimento do real.

A epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo

senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora (KUENZER, 2003, p. 9).

Do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil.

O que se põe para a discussão da concepção de formação do profissional da educação é a possibilidade efetiva de articulação entre estes dois pólos, o teórico e o prático.

Estes pólos que se relacionam dialeticamente constituindo a práxis, embora unifiquem-se através do pensamento, guardam especificidades. E aqui reside a riqueza dos processos pedagógicos, os quais, pelo seu caráter mediador, promovem a articulação entre teoria e prática, remetendo-se a discussão para o plano do método.

De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é através dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria; do mesmo modo, é através do trabalho educativo que a teoria se faz

prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade.

A partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões.

Diferentemente da concepção de prática que fundamenta as Diretrizes Curriculares em suas distintas versões, esta compreensão assume significado no processo de formação de professores, não apenas na perspectiva do desenvolvimento de competências para um exercício profissional que permita uma intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana – e não apenas tarefairo e reiterativo – mas também porque esta relação se constitui na própria natureza dos processos educativos. E, na perspectiva da simetria invertida, a objetivação desta relação no percurso formativo melhor capacitará o futuro professor para exercê-la em sua prática laboral.

Ensinar a conhecer, enquanto capacidade de agir teoricamente e pensar praticamente é a função da escola; e este aprendizado não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual. Ou seja, a prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática, para que ele espontaneamente aprenda.

Restaria perguntar, portanto, a quem interessa reduzir a formação ao conhecimento tácito através de uma epistemologia na qual a prática se constrói através de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se o único espaço onde os futuros professores poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sociohistórico, enquanto produto do pensamento humano, mas também enquanto método para aprender a conhecer? Ademais, que sentido teria uma formação prolongada em nível de graduação, a ser complementada por diferentes estratégias de educação continuada, incluindo a pós-graduação, se o espaço laboral é por excelência o espaço formativo?

É importante que se afirme, mais uma vez, que não se trata de retroceder a práticas pedagógicas teoristas, de longa data questionadas, mas também não há como sustentar o pragmatismo utilitarista que tem se traduzido em práticas pedagógicas espontaneístas com frequência cada vez maior, e ainda mais justificadas pela legislação, contrariando os avanços que a pesquisa e o debate acerca da Pedagogia e seu estatuto epistemológico alcançaram nos últimos anos, principalmente considerando a relevância do seu papel social na construção de uma sociedade pautada na justiça social, na solidariedade, no respeito à diversidade, na liberdade e na igualdade de direitos.

REFERÊNCIAS

- BISSOLI DA SILVA, C. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: busca e movimento*. Campinas: Papirus, 1996.
- CHAGAS, V. *O Ensino de 1º e 2º Graus: antes, agora e depois*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1980.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEJOURS, C. Inteligência operária e organização do trabalho: a propósito do modelo japonês de produção. In: Hirata, H. *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- JONES e WOOD. Qualificações tácitas, divisão do trabalho e novas tecnologias. *Sociologia du travail*. n. 4, 1984.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai./ago. 2002.
- _____. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. *Educar em Revista*, Curitiba, v.n. esp, n. 1, p. 43-69, 2003ª.
- _____. Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan/abr., 2003b.
- LIBÂNIO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Educação, Pedagogia e Didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional. In: _____. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORAES, M. C. M. M. (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PIMENTA, S. G. (Org.) *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *O Pedagogo na Escola Pública*. Edições Loyola: São Paulo, 1991.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. *Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, S. G. *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, M. *Da racionalidade técnica à "nova" epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968
- ZEICHNER, K. M. *A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

✉ ACÁCIA ZENEIDA KUENZER é Professora Titular do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Doutora em Educação pela PUC-SP. E-mail: acaciazk@uol.com.br.

✉ MARLI DE FÁTIMA RODRIGUES é Professora Adjunta na Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: marlirodpg@uol.com.br.

*Recebido em agosto de 2007.
Aprovado em setembro de 2007.*