

**AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA O
CURSO DE PEDAGOGIA: UMA EXPRESSÃO
DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA**

**CURRICULAR GUIDELINES FOR THE
PEDAGOGY COURSE: AN EXPRESSION
OF PRACTICE EPISTEMOLOGY**

Marli de Fátima RODRIGUES*
Acácia Zeneida KUENZER**

Resumo: O presente artigo apresenta reflexão desenvolvida acerca das concepções e debates que permearam a aprovação do Parecer 05/2005, em 13 de dezembro, pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciatura. Nesta análise foi possível constatar que as políticas atuais de formação de professores e pedagogos estão assentadas numa visão pragmática e tecnicista de formação do educador, pela ênfase que colocam na dimensão instrumentalizadora do conhecimento, atendendo a uma concepção que privilegia a prática em detrimento da teoria: a epistemologia da prática. Essa base epistemológica tem fornecido o suporte para a defesa da centralidade na docência, resultando na redução do campo epistemológico da Pedagogia segundo as atuais diretrizes.

Palavras-Chave: Reformas educacionais. Curso de Pedagogia. Epistemologia da Prática. Relação Teoria e Prática. Práxis.

* Pedagoga. Mestre em Educação pela UFRJ. Doutora em Educação pela UFPR. E-mail: marlirodpg@uol.com.br

** Pedagoga. Mestre em Educação pela PUC-RS. Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. E-mail: acaciazk@uol.com.br

Abstract: The present article presents a reflection about the conceptions and debates that involved the approval of the bill 05/2005 on December 13th, by the special council of the National Education Council that is responsible for the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course, Teacher Education Degree. The analysis allowed us to notice that the current politics for teacher education are based on a pragmatic and technicist view of teacher education as they give emphasis to the instrumental dimension of knowledge, which privileges practice over theory: the practice epistemology. This epistemological basis has been providing support to the centrality in teaching, which results in the reduction of the epistemological field of Pedagogy according to the current guidelines.

Keywords: Educational reforms. Pedagogy Course. Practice Epistemology. Relation Theory and Practice. Práxis.

À GUISA DE INTRODUÇÃO: É O FIM DO DEBATE?

O Parecer 05/2005, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro, ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, apresenta uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que vem se arrastando nos últimos 25 anos, sem perspectiva de negociação e muito menos de consenso.

Ao exercer sua função reguladora, na impossibilidade da construção de uma solução negociada, o CNE decide-se por uma das posições controversas, com o que naturalmente reacende o debate, sempre salutar e necessário em uma sociedade que se pretende democrática.

Embora não estejam explícitos, o texto e o contexto levam a crer que dois critérios, dentre outros, orientaram a decisão: o da maioria, o que nem sempre é sinônimo de verdade, e o da racionalização burocrática, uma vez que cada vez mais se avolumam processos de criação de cursos nos mais diversos formatos e se replicam os pedidos de

apostilamento de habilitações por aqueles que cursaram uma especialidade e argumentam sobre sua capacidade para a docência ou cursaram apenas uma das habilitações relativas à licenciatura em Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Da mesma forma que o critério anteriormente citado, o da racionalidade burocrática também não é garantia de adequação política, uma vez que nem sempre a simplificação dos procedimentos responde às demandas sociais, particularmente nos momentos em que a dinamicidade das relações sociais e produtivas exige a formulação, no plano coletivo, de novas propostas de formação humana, para cuja construção a liberdade para experimentar a diversidade é condição necessária.

É importante observar que, não obstante a pretensão de encerrar, pelo menos por um tempo, a discussão, não há garantia de que tal ocorra, posto que nos dias em que escrevemos este texto, na primeira dezena de fevereiro, a resolução proposta, aprovada por unanimidade, ainda não foi homologada.

Uma das causas prováveis – neste país, quando se trata de leis, nunca se sabe ao certo por que as coisas acontecem ou não acontecem – pode ser a declaração de voto apresentada por dois conselheiros, que apontam contradições entre o texto aprovado e o Art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Trata-se da Resolução 02/02, que estabelece a duração dos cursos de licenciatura, incluindo Educação Infantil e séries iniciais com 2800 horas, sendo 800 horas de práticas, incluindo os estágios, e 200 horas de atividades complementares. O novo Parecer, diferentemente, estabelece 3200 horas, sendo 300 para estágios e 100 horas de atividades complementares. Embora muitos de nós consideremos esta mudança uma adequação necessária, há que se registrar a manifesta incompatibilidade entre os dois documentos.

Há, ainda, um terceiro voto em separado, no qual o conselheiro destaca a importância da manutenção dos pareceres e da resolução que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena com o que, não revogada a Resolução 01/99, que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, passam a conviver três alternativas de formação para a mesma finalidade, as quais, embora guardem pontos comuns, apresentam divergências.

Dentre elas, destacamos a duração, já apontada, e por incrível que isto possa parecer, uma maior flexibilização na organização das

propostas, uma vez que tanto a Resolução 01/99 quanto a Resolução 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 no mercado de trabalho. É evidente que esta posição precisa ser criticamente considerada, em face do risco do aligeiramento da formação, a favorecer a sua mercantilização. Contudo, em face da nova proposta, que apresenta como única alternativa a dupla habilitação, acrescida da qualificação para docência no Ensino Médio, na área de educação, é preciso que se analise se este problema foi adequadamente equacionado. A nós parece que o aligeiramento continua, provavelmente mais acentuado, dada a ampliação das competências constantes do perfil do licenciado nos termos do Parecer 05/05.

A Resolução 01/99 contempla, ainda, 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 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 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 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 por meio da flexibilização curricular, sempre lembrando o princípio fundante das Diretrizes Curriculares Nacionais 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.

Há que se observar, no entanto, que a contradição mais evidente a ser enfrentada é a que diz respeito à duração. Note-se que a Resolução O1/99, tão duramente criticada por induzir, entre outras questões, o 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 O2/O2. Agora, a proposta de resolução recém-aprovada volta às 3200 horas, com significativas mudanças (no nosso entender necessárias) na carga horária destinada às práticas e aos estágios, que passa de 800 para 300 horas, e também nas atividades complementares, que passam a ter 100 horas. Observe-se, contudo, que a Resolução O1/99, no seu Art. 9, em vigor, propõe, tal como a O2/O2, 800 horas de prática.

Em resumo, três mudanças relativas à duração no curto período de cinco anos, sendo que duas continuarão 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 Francisco Aparecido Cordão ressaltando a importância da manutenção da Resolução O1/O2 reforça esta possibilidade, que permanecessem todas as modalidades, em nome da flexibilização, podendo as instituições optar pelas ofertas mais convenientes. Estas são geralmente determinadas pelo mercado, e 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.

É bom lembrar que foi exatamente isto o que aconteceu por ocasião da negociação ocorrida durante a elaboração do Decreto 5154/O4, que regulamenta a educação profissional, quando foi decisiva a participação do mesmo conselheiro. A proposta inicial, de revogação do Decreto 2208/97, foi substituída pela revogação apenas do artigo que vedava a oferta do curso médio integrado à educação profissional, com o que permaneceram todas as modalidades propostas pelo decreto anterior, acrescidas da nova possibilidade. Assim, o novo decreto, ao revogar o anterior, o fez incorporando-o, de modo a assegurar a continuidade das ofertas que vinham sendo feitas pelo setor privado de educação profissional.

Outra questão a apontar, ainda, do ponto de vista da coerência das normas, é a contida no voto em separado do conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, quando aponta o que chama de contradição intrínseca no que se refere à definição do pedagogo, através da especificação de apenas uma modalidade de formação:

Essa definição, que afirma inicialmente 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. Talvez a solução para esta contradição lógica fosse a admissão de um espectro mais amplo de modalidades de formação, como o bacharelado, não previsto no Parecer (Conselheiro Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Parecer 5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 13 de dezembro de 2005).

Com relação a esta contradição intrínseca apontada pelo conselheiro, 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 05/05.

Sobre o primeiro ponto, há que se observar que o Edital 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, para, ao superar 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 construir 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.

Essa gama de possibilidades abertas pela prática social e produtiva foi simplesmente fechada pela nova proposta, que reduz o pedagogo ao professor de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, modalidade Normal, e Educação Profissional para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ao invés de flexibilidade para experimentar novas possibilidades, a redução pelo enrijecimento. Define-se exclusivamente o pedagogo como professor, limitado as 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 O5/O5 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, anos iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal 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 prática 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, para 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 prática, ainda não tenha chegado ao fim...

VALNIR CHAGAS VINTE 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 O5/O5 permite concluir que a proposta de Curso de Pedagogia apresentada, ao mesmo tempo em que propõe a revogação da Resolução O2/69, reedita, em larga medida, as propostas apresentadas na década de 1970 pelo Conselho Federal de Educação, através dos Pareceres 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 acrescentadas 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, considerado o especialista em educação um prolongamento do professor.

Passamos, então, a uma análise comparativa dos pareceres re-

latados 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, por meio 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 1970.

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 por meio 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 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 LDBEN, intempestivamente, as resgatasse, com o que se ampliaram 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, rejeita a possibilidade da formação por disciplina facultada pela Resolução O1/99, 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 deveu 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 (O1/O2).

O resultado das decisões contidas no Parecer O5/O5 foi a redução do campo epistemológico da Pedagogia, com seu vasto elenco de possibilidades formativas, que superam de 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 muito casos, dadas as condições de interdisciplinaridade, aos bacharéis, como já ocorre

com freqüência. 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 O5/O5, 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 LDBEN, 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, por intermédio 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 a 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 à 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 a 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 atuam nas áreas de pedagogia social ou do trabalho, por exemplo, uma vez que essas 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, se não 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 pro-

posta 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 anos 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 nos anos iniciais do ensino fundamental 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, na 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-la 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 se torna 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 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 prá-

tica”, as quais, segundo ele, demandam um talento artístico que é obstaculizado, impedido de se manifestar, por causa da 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. (SCHÖN, 2000).

Embora já nos pareceres da autoria de Chagas a supremacia da prática sobre a teoria aparecesse enfaticamente, justificando a neces-

sidade 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 a forte incorporação desta proposta nos debates e nas práticas e formação de professores desde então.

O Parecer CP 115/99, que antecede a Resolução 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 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 textos 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 em 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 09/01, 27/01 e na Resolução 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 02/02, estabelecendo-se 800 horas de práticas, incluindo o estágio, e 200 horas de atividades complementares, com o que se restringe a 1800 horas a formação teórica sobre educação e sobre a área do conhecimento a ser ensinada. 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 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 elege 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 das 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 sócio-históricos 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 requerem cada vez mais domínio das categorias referentes ao trabalho intelectual em contraposição à centralidade do conhecimento tácito típica do taylorismo/fordismo, afirma o seguinte:

Causa espanto, portanto, ao tempo em que as pesquisas levam 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,

[...] é preciso considerar que a prática 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 imediaticidade 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.14).

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.

[...] o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que se deixa parcialmente perceber, que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados. (KUENZER, 2003b, p.14).

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 humano e tampouco 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 nem já 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 de 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 e produza teorias, em nenhum destes casos ela transforma, de per si, a realidade. O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, somente a posse da teoria e só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade.

A respeito da contraposição de contemplação e práxis, Kuenzer afirma:

[...] 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. (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 o teórico e o prático. Estes dois pólos, que se relacionam dialeticamente, constituindo a práxis, embora se unifiquem 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 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 Nacionais 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 por meio de uma reflexão sobre si mesma, sem a mediação da teoria, desqualificando-se o único espaço em que os futuros professores poderiam ter acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, 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

As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia...

retroceder a práticas pedagógicas teoricistas, 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, SP: Autores Associados, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº CP 115, de 10.08.1999**. Diretrizes Gerais para Os Institutos Superiores de Educação.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30.09.1999**. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União, Brasília: Gráfica do Senado, 01.09.1999.

_____. Ministério da Educação - Secretaria do Ensino Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.

_____. **Parecer 133, de 30.01.2001**. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001, de 08.05.2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002, de 18.02.2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2002, de 19.02.2002**. Institui a Carga Horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, 2002.

_____. **Minuta de Resolução CNE/CP, de 10.03.2004.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei de 9.394/96 e o art. 9º, parágrafo 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9.131/95. Atualiza e consolida as normas constantes das resoluções CNE/CP 02/97, 01/99, 01/02 e 02/02/2004.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, São Paulo: 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, B. & WOOD, S. Qualificações tácitas, divisão do trabalho e novas tecnologias. **Sociologia do trabalho**, nº. 4, p. 407-421, 1984. (Tradução livre).

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, p. 3-11, maio/ago. 2002.

_____. As relações entre conhecimento tácito e conhecimento científico a partir da base microeletrônica: primeiras aproximações. **Educar em Revista**. Curitiba, Especial p.43-69, 2003a, Editora da UFPR.

_____. 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, p.43-69, jan/abr. 2003b.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão a Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.107-134.

_____. **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. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-79.

LIBÂNEO, 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. p.11-57.

MORAES, M. C. M. M. (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia...

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **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.

_____. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, M. F. **Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais**. Tese (Doutorado). 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.

Encaminhado em: 04/07

Aceito em: 04/07