

DOCÊNCIA COMO BASE DA PEDAGOGIA OU PEDAGOGIA COMO BASE DA DOCÊNCIA? POR UMA INVERSÃO DE LÓGICA

MARIA JOSÉ CAMELO MACIEL

Introdução

Educação, pedagogia e docência, embora sendo conceitos que guardam estreita relação entre si, diferenciam-se pela especificidade que cada um encerra. Entender, pois, como se relacionam e a especificidade de cada um destes conceitos é nossa primeira tarefa neste trabalho que busca esclarecer os nexos e contradições da política educacional brasileira expressa na LDB 9394/96 que cria a figura dos Institutos Superiores de Educação para dar conta da tarefa de formar os profissionais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, e que recentemente, através Projeto de Resolução do CNE-CP que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, define a docência como o conceito basilar da formação do pedagogo. Quanto a esta proposição, discordamos e defendemos uma inversão dessa lógica, qual seja, que a pedagogia seja à base da formação dos docentes.

Como ponto de partida para iniciar esta reflexão, remetemos-nos ao princípio de que a educação tem um objeto definido que se constitui das conquistas humanas materializadas em saberes, conhecimentos, métodos, técnicas, o que torna possível a sua entificação e de que a pedagogia é uma ciência que tem por objeto de estudo a educação.

Sendo a educação uma relação social, ela somente pode ser apanhada em sua totalidade no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, culturais que caracterizam uma sociedade num determinado espaço e tempo histórico. Sua identidade, neste sentido, explicita-se a partir da análise objetiva das relações sociais vigentes, das formas econômicas e dos interesses sociais em jogo. Neste movimento, tanto a educação é determinada pelas circunstâncias histórico-sociais em que emerge, como também, enquanto mediação na aproximação do ser humano com as objetivações do mundo material e cultural, é determinante

no complexo do metabolismo social, uma vez que é ação intencional orientada por finalidades.

Dada a complexidade desse objeto que se constrói a partir de relações sociais historicamente situadas, a pedagogia assume o importante papel de explicitar a intencionalidade pretendida à ação educativa social, bem como, através de conhecimentos científicos, filosóficos e profissionais, deve investigar a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão e à assimilação de saberes e valores.

Estabelecida a identidade da educação e da pedagogia, para nós, resta óbvio que a pedagogia deve ser a ciência que oferecerá fundamentação à formação de todos os profissionais que atuam na atividade educativa, principalmente a formação dos docentes, e não o seu contrário, que a docência deve ser a base da formação dos pedagogos.

Não encontrando consistência teórica lógica nessa formulação contida no Projeto de Resolução do CNE-CP que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, pensamos que, mesmo que não se trate de uma atitude deliberada dos legisladores, ela acaba sendo funcional ao movimento que atualmente gesta-se no contexto social em que se proclama o fim da sociedade do trabalho e a emergência de uma nova ordem social centrada na informação. Nesse contexto, indetificamos o quanto que as determinações advindas para a questão da formação humana, forjadas a partir das políticas dos governos (alimentadas, em grande medida, pela retórica neoliberal) se voltam para atender as demandas do mercado competitivo e globalizado. Nessa análise, encontramos elementos que explicitam como as lógicas que subjazem a criação do Institutos Superiores de Educação para assumir a formação dos professores em lugar das Faculdades de Educação e a proposta que coloca a docência como a base para a formação do pedagogo se coadunam com as demandas do mercado competitivo e globalizado.

Concluimos a análise nos posicionando contra a "pedagogia científica", de natureza dogmática e positivista, que vem fornecendo legitimidade a um tipo de proposta de formação docente, que nós identificamos como "instrumen-

tal", em que o problema da formação sócio-profissional (e educacional) é cada vez mais identificado com um tipo de raciocínio funcional que tende a supervalorizar o papel dos meios e das metodologias em detrimento dos fins da ação educativa, e em favor de uma prática sócio-formativa dos pedagogos que se fundamente numa razão crítica e na pesquisa do campo educacional.

Educação, Pedagogia e Docência

A educação, de acordo com Libâneo, (2004), associa-se a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, existentes no meio culturalmente organizado e, com isso ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. Para o autor, é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação que favorece ao desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sócio-cultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação.

De acordo com Macário (2002), a educação é uma dos mais importantes complexos que atuam na mediação¹ da realização da humanidade do homem, ou seja, para realizar sua humanidade, o indivíduo tem de apropriar-se do patrimônio construído culturalmente, tem de apropriar-se daquelas conquistas realizadas pela humanidade tanto no trato com a natureza como com o meio social. O referido autor, assim se expressa acerca do objeto da educação:

Enquanto complexo social que medeia o indivíduo com o gênero e, por outro lado, responde a necessidades do metabolismo social, a educação tem um objeto sem o qual seria impossível sua entificação (um ser que não se objetiva não é ser; um complexo que não tem existência objetiva não existe). Se seu papel precípua é

¹ A mediação – na teoria social marxista – tanto se manifesta como uma categoria que compõe o ser social (ontológica, portanto), quanto se constitui num construto que a razão elabora logicamente para possibilitar a apreensão do movimento do objeto. A mediação é entendida aqui, como uma categoria bidimensional: estrutura o ser independentemente da razão, portanto, é ontológica; e como construto da razão, se apropria do movimento do próprio ser social.

colocar o indivíduo em relação ativa, consciente com as objetivações genéricas do homem, para que delas se aproprie, resta óbvio que seu objeto constitui-se das conquistas humanas materializadas em saberes, conhecimentos, métodos, técnicas. Educar é, pois, colocar esse patrimônio cultural à disposição dos indivíduos de modo que dele se apropriem e, assim, possam atuar na ambiência social (que é sua natureza) como sujeitos livres (p. 75).

Pode-se afirmar que a educação é um fenômeno próprio das sociedades humanas, desde os seus primórdios. Com o desenvolvimento histórico da sociedade, surgiu a educação intencional, que compreende a educação formal e não-formal, como conseqüência da complexificação da vida social e cultural, da modernização das instituições e do progresso técnico científico.

A pedagogia, nesse contexto, surgiu como o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. De acordo com Libâneo (2004), a pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa que expressa finalidades sóciopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa, que se diga de passagem, não se restringe ao trabalho docente, embora também o inclua.

O trabalho docente, de acordo com Therrien (2005), significa a práxis² de um sujeito transformador (professor) em interação situada com outro sujeito (aluno), onde a produção de saberes e a mediação de significados caracterizam e direcionam o processo de educação e entendimento entre ambos. Assim, para este autor, o trabalho docente é um processo educativo de instrução e formação humana, através da mediação e da interação entre professor e alunos, a partir do conteúdo de ensino. Assim, para Therrien:

² Práxis, segundo Vazquez, é atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente.

A docência é um trabalho de humano com humano na mediação de saberes: (sic) ou seja, é essencialmente um processo de interação entre três pólos: o docente, os alunos e a matéria de ensino.

A atividade docente, para Pimenta (1997) é sempre práxis, uma vez que esta ação envolve necessariamente:

- o estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação;
- o conhecimento do objeto que se quer transformar, na direção de sua intencionalidade, que já é determinada em função desse conhecimento;
- intervenção planejada e científica sobre o objeto com vistas à transformação da realidade social.

A articulação desses três conceitos ocorre em diversos níveis e instâncias da prática educativa, tendo como o elemento mais forte de convergência a questão da mediação necessária para a assimilação, por parte dos indivíduos humanos dos saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, produzidos culturalmente no meio social. Porém, cada um destes conceitos em sua materialidade nas relações sociais concretas encerra especificidades em relação aos demais. Com relação à abrangência, educação, pedagogia e docência se hierarquizam entre si nesta mesma ordem.

Cabe afirmar, nesse sentido, que mesmo sendo a educação escolar a forma histórica mais dominante da prática educativa, ela não é a única forma de educação. Assim, nem o educativo se restringe ao escolar, uma vez que apanha as relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural, econômico e nem a pedagogia se restringe ao exercício profissional da docência, pois, a dimensão da educação que será o objeto da pedagogia como ciência, será a prática educativa.

Com base no fato de que a educação se objetiva através das realizações humanas materializadas em saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores, existentes no meio culturalmente organizado e que a pedagogia se ocupa da prática educativa concreta e intencional que se realiza na sociedade, podemos afirmar que certamente, tanto é a pedagogia uma ciência que tem por objeto de estudo a educação, como também que fundamenta a organização e sistematização da prática educativa, inclusive da prática docente.

A prática educativa nesta análise, será vista como prática social intencionada, onde confluem as intencionalidades e as expectativas sociais, onde se determinam os contextos da existência humana num determinado grupo social, onde se concretiza a realidade subjetivada, num processo histórico-social que se renova continuamente.

Nesta dialética, concebemos, em conformidade com o pensamento de Saviani (2003), que a educação é uma atividade que é determinada pelas transformações e movimentos do contexto social em que emerge, mas essa determinação é relativa, o que significa que o determinado também age sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade podendo contribuir para a sua própria transformação. Porquanto, entendemos ser fundamental que a pedagogia, enquanto ciência que a toma como objeto, cuide da explicitação da intencionalidade pretendida à ação educativa social, senão corre o risco de se subsumir a uma configuração “técnico-científica” de natureza meramente instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática.

Decorre deste entendimento a necessidade de defender o espaço da Pedagogia como ciência que deverá produzir estudos e reflexões teórico-práticas do campo da educação, a fim de possibilitar o estabelecimento de referências conceituais, que poderão redirecionar os estudos que procuram superar as persistentes dicotomias construídas, entre teoria educacional e prática docente.

Esta afirmação, no modo de ver de Kuenzer (2003) precisa ser resgatada, dadas as atuais características da produção pedagógica contemporânea, que de modo geral tem se dividido entre aquela que vai ao mundo do trabalho e das relações sociais para compreender os processos educativos escolares e não escolares, mas não faz o caminho de retorno, caracterizando-se por macro – análises que, embora relevantes e necessárias, pouco contribuem para a organização de projetos e práticas pedagógicas que respondam às atuais demandas por educação feitas por estas mesmas relações perpassadas pela contradição fundamental do modo capitalista de produção de mercadorias; e aquela que não sai do espaço restrito das organizações e práticas peda-

gógicas, tratando-as como se fossem autônomas e até determinantes daquelas relações sociais.

Entendemos, nesse sentido, que esta produção teórica é um papel que cabe a pedagogia como ciência que fundamenta a prática docente, o que nos leva a discordar da proposta lançada neste ano de 2005 através do Projeto de Resolução do CNE-CP que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, na qual coloca-se à docência como princípio basilar para a formação do pedagogo. Para nós, tal prerrogativa nega o potencial da pedagogia como ciência que deverá fundamentar a dimensão teórico-prática da docência, não contemplando, portanto, o seu sentido como práxis e, ainda incorre no erro de tomar o exercício de uma profissão como algo maior do que a ciência que a fundamenta. Neste caso seria coerente, por exemplo, dizer que a pediatria é à base da medicina?

Conceber que a docência é a base da pedagogia expressa um direcionamento à formação dos profissionais formados na área das ciências pedagógicas, diferente daquele que parte da concepção da pedagogia como a base da docência.

No nosso entendimento, a primeira concepção remete a docência a um utilitarismo estreito no qual a formação do educador se subsume a uma tecnologia da prática, a um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da intelegibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação prática, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes.

Conceber, pois, a pedagogia como o conceito basilar da docência, significa entendê-la como campo de produção e reflexão epistemológica e como possibilidade de pensar a docência para além de uma razão meramente instrumental que a concebe simplesmente como técnica de dar aulas.

Pensamos que a pesquisa do campo da educação é uma prerrogativa fundamental a formação do docente, uma vez que, não considerar a experiência do indivíduo como sujeito do saber, é também o aprofundamento da negação do pensar próprio: sem uma apropriação própria, apenas restaria ao professor, um sentimento incômodo de impos-

tura, ensinando algo que não foi entranhado as suas próprias elaborações.

Significa, sobretudo, admitir que a formação de professores não se efetua num vazio conceitual, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos, o que se faz nas Faculdades e Centros de Educação. Pressupõe-se que esta formação careça de uma reflexão teórica produzida no campo da pedagogia. Isto rompe com a clivagem tão presente em nossa realidade que atribui status diferenciado aos que produzem e elaboram o conhecimento e aos que o ensinam.

Considerando que, sendo a educação determinada e determinante no complexo do metabolismo social, as escolhas em educação não são neutras e os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram. Assim, pois, a definição de referenciais para a formação de pedagogos é uma construção social, e por isso alvo de disputas políticas em torno do seu significado social. Torna-se, por este motivo, necessário submeter esta análise ao contexto em que se articulam essas disputas políticas, buscando apreender a que interesses se submetem tais propostas de formação calcadas numa razão meramente instrumental de caráter privatista, para contrapô-las a outras que enfrentem e dêem respostas à dinâmica e às transformações do trabalho pedagógico, na perspectiva dos interesses dos protagonistas sociais: os pedagogos.

É necessário, pois, compreender na teia de relações que se estabelece na concretude histórica, que lugar é reservado a pedagogia como ciência da educação e os motivos que levam a sua negação nas políticas educacionais que tratam da formação do pedagogo na contemporaneidade.

A Sociedade do Conhecimento e a Questão da Formação

As transformações ocorridas no contexto sócio-político-econômico na atualidade fizeram com que a década 90 fosse fértil em reformas educacionais no Brasil. Essas reformas, que abrangem o conjunto do sistema educacional, inclui profundas transformações na educação. Tais transformações estão crivadas por determinantes de caráter

político, social e econômico daquele contexto mais amplo que interferem no sistema educacional e se combinam de diversas maneiras e em graus diversos.

Os determinantes de caráter político mais decisivos na reforma do sistema educacional relacionam-se ao papel ideológico do Estado nas mudanças que se concretizam através de uma política educacional voltada para formação da força de trabalho adequada às transformações correntes na base produtiva.

Nessa direção, o perfil e as qualidades delineadas pelo discurso empresarial mundializado, respeitantes ao trabalhador adaptado às novas demandas do mundo da produção, apresentam-se também como os elementos formais norteadores das iniciativas do Estado no referido campo. Tais elementos vão fazer com que as reformas implementadas no campo educativo-formativo realizem-se em conformidade, tanto das necessidades do sistema produtivo na formação de uma força de trabalho adaptada às transformações ora correntes na base da produção econômica nacional, como do estabelecimento de um novo padrão ideal de vivência das relações sócio-econômico-políticas que estruturam a sociedade.

Os rumos que são dados à educação, portanto, são significativos para a compreensão dos seus reflexos sobre a produção e reprodução da força de trabalho e, principalmente, para a compreensão do sentido que a qualificação dos profissionais da educação tem nesse movimento, como categoria mediadora entre o trabalho e a cultura.

Parece ser possível afirmar que a qualificação – aqui claramente entendida como relação social –, exerce uma função especialmente importante na formação e transformação cultural, necessárias aos interesses do capital, pois se lançarmos um olhar mais criterioso sobre as propostas de formação, facilmente iremos perceber que é o mercado de trabalho capitalista quem define as tendências e os requisitos dessa formação.

A educação, nesta perspectiva, é encarada como fator de promoção e desenvolvimento das novas capacidades requeridas ao trabalhador, e, portanto, reveste-se de uma nova importância para o desenvolvimento das mencionadas capacidades, ganhando centralidade nas reformas educacionais. De acordo com Roggero (2000),

[...] as mudanças culturais desejadas pelo capital são tão profundas, nesse momento histórico, que até a educação infantil passa a ser considerada parte do sistema educacional abrangido pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); o mercado de trabalho estabelece as habilidades que devem ser desenvolvidas na formação do perfil de profissional necessário à transição para o novo modelo de desenvolvimento desde o ensino fundamental; o ensino médio e o ensino superior passam por reformas viscerais (p. 17).

A formação dos profissionais da educação, também deve ocorrer de modo coerente com o projeto pedagógico do novo modelo de desenvolvimento, ganhando assim, uma nova institucionalidade a ser garantida através da reforma universitária, e um lugar de destaque no conjunto das reformas implementadas.

Neste contexto, a formação profissional dos indivíduos surge como uma significação imaginária central das sociedades contemporâneas, dinamizadas por um conjunto de postulados teórico-práticos tais como: a onipotência da técnica; a crença apologética nos efeitos positivos e transformadores do conhecimento científico; e a presunção em torno da racionalidade dos processos econômico-financeiros globalizados.

Deste modo, tanto a Pedagogia como os educadores não podem mais ficar indiferentes à constatação de que os processos sócio-simbólicos da educação, da cultura e da formação social das subjetividades, na atualidade, passam a ser localizados a partir dos parâmetros mais amplos do novo "modelo formativo" que emerge das novas configurações da reprodutibilidade do capital em escala ampliada, fortemente impulsionado pelo avanço das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Estamos, pois, diante de uma nova configuração da sociedade capitalista, a qual se convencionou denominar de sociedade do conhecimento.

Segundo Chauí, nesta nova configuração, a universidade pública passou a ser tomada sob a perspectiva operacional, fruto do desejo de torna-la contemporânea do século XXI. Para a referida autora,

Desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo, são sinais duas idéias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas. A primeira idéia é a de sociedade do conhecimento; a segunda, uma nova concepção da educação permanente ou continuada (p. 8).

Sobre a sociedade do conhecimento, Chauí (2003) esclarece que, entre outros efeitos, essa situação produz um efeito bastante preciso: o poder econômico se baseia na posse de informações e, portanto, essas se tornam secretas e constituem um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto o direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente.

Chauí destaca como uma das características mais marcantes da cultura contemporânea a compressão espaço-temporal que produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para a autora

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (p. 9).

Quanto à idéia de educação permanente e continuada, Chauí (Op. cit.) pondera sobre a necessidade de apreendê-la de forma crítica e reflexiva, pois considera que esta é uma investida do mundo globalizado e em transformação constante, o qual difunde a idéia de que a educação permanente ou continuada é uma estratégia pedagógica indispensável, pois somente com ela é possível a adaptação às mudanças incessantes, se quiser manter-se ativo no mercado de trabalho. A educação permanente ou continuada significa que a educação não se confunde com os anos

escolares, isto é, a educação deixa de ser preparação para a vida e se torna educação durante toda a vida. Assim, considera que não se pode chamar isso de educação permanente, haja vista tratar-se de uma confusão entre educação e "reciclagem", exigida pelas condições do mercado de trabalho. A autora considera que tal abordagem

[...] trata-se de aquisições de técnicas por meio de processos de adestramento e treinamento para saber empregá-las de acordo com as finalidades das empresas. Tanto é assim, que muitas empresas possuem escolas, centros de treinamento e reciclagem de seus empregados, ou fazem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a esse tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita. Muitas vezes também, a competição no mercado de trabalho exige que o candidato a emprego apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (p. 11).

A análise exposta acima é de grande valia para compreendermos os rumos que tem sido dado a pedagogia e ao curso de formação de pedagogos a partir das reformas realizadas na educação brasileira nos anos noventa e de como esses rumos se coadunam perfeitamente com as novas demandas da sociedade do conhecimento que vem transformando, para usar uma expressão da própria Chauí, a universidade numa "organização operacional" e o curso de pedagogia em treinamento instrumental.

A nova LDB de 1996, ao introduzir no artigo 62 a figura dos institutos superiores de educação, para responder, juntamente com as universidades pela formação dos professores para atuar na educação básica; bem como o artigo 63 que, em seu inciso I, institui o curso normal superior para formar docentes para a educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e por fim o artigo 64 que, ao fixar duas

instâncias alternativas à formação de profissionais de educação (para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) quais sejam, os cursos de graduação em pedagogia, ou então os cursos de pós graduação, nos conduz a admitir que tal perspectiva se submete servilmente a lógica do mercado capitalista na qual a docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho exigente e mutável que em pouco tempo torna os profissionais obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão de conhecimentos entre pesquisadores e treino para os outros profissionais que se ocupam das práticas de gestão na escola. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, op. cit.).

Ora, sabemos que tais institutos são instalados a custo baixo, sem necessidade de pesquisa, nem de doutores e titulados em seu corpo docente, um campo aberto à expectativa de cursos de baixo custo e grande lucro às faculdades particulares, bem como um caminho aberto legalmente para abolir a pedagogia como campo sistemático de reflexão epistemológica da educação na formação dos professores, restando que esta formação se realize de forma técnica, bem aligeirada, pois apenas deverá se preocupar apenas em treinar habilidades, adestrar comportamentos e fazeres, e a questão da formação docente estará resolvida.

A reversão desta lógica, depende, para falar com Chauí, que levemos a sério a idéia de formação, o que para ela significa,

[...] como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte. [...] Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (p. 13).

Nessa caso, devemos nos posicionarmos contra uma formação de docentes que se pautar nos pressupostos de uma racionalidade técnica, esvaziando a necessidade da pedagogia e da pesquisa enquanto elementos indispensáveis a uma formação aprofundada que toma como base os estudos pedagógicos e a articulação fundamental que dá contornos ao tratamento da questão teoria e prática, pelo realce que se fará na epistemologia da práxis, como elemento fundamental na construção de saberes da prática, num processo contínuo de auto-formação docente.

A subsunção da Pedagogia à docência a ser realizada fora das Faculdades e Centros de Educação é um reducionismo estreito e um desconhecimento da enorme complexidade da tarefa docente, que para se efetivar requer o suporte de uma ciência que a fundamente, que a investigue, compreenda e crie espaço para sua plena realização. Quanto a esta complexidade da tarefa docente, estudos realizados no Brasil por Terrien (2005), Market (2004), Plantamura (2003), entre outros, bem como na literatura internacional por estudiosos como, por exemplo, Tardiff (2002) e Sacristan (1999), tem sido de grande valia para revelar a complexidade de fatores e atributos que são mobilizados quando o professor atua em sala de aula, requerendo assim um grande esforço investigativo da epistemologia da prática pedagógica.

A formação de professores entendida como práxis que, não se coaduna com uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente, a que reduz a proposta da subsunção da pedagogia à docência. A prática docente como práxis, não pode ser considerada como uma tarefa simples, que pode ser construída com poucos recursos formadores.

A Formação do Pedagogo: Entre a Razão Instrumental e a Razão Crítica

Da análise feita anteriormente, emerge a necessidade de estabelecer que a disputa pelo sentido da pedagogia também deverá se sustentar através da defesa de uma racionalidade crítica.

A racionalidade instrumental da pedagogia se torna mais acentuada quando em sua prática somente se preocu-

pam em buscar resultados úteis e imediatos para as questões práticas postas pelo cotidiano escolar, embora estas questões sejam importantes na pedagogia, porém se tratadas de maneira isolada de suas determinações mais gerais, sempre na busca de suas soluções imediatas, cai-se num pragmatismo sem fim. A razão crítica, se evidencia quando a pedagogia se preocupa com a reflexão sobre as contradições e os conflitos sociais e políticos que perpassam as relações e lutas sociais. Essa razão crítica deve perpassar toda a prática pedagógica, inclusive no questionamento e re-significação dos interesses que subjazem a sua instrumentalidade.

Neste embate, recuperar os temas essenciais da pedagogia é de suma importância para imprimir-lhe a cientificidade necessária que lhe assegura a sua afirmação sob uma razão crítica. Se a pedagogia tem um objeto específico que lhe corresponde e que não é outro senão a educação tomada em sua gênese ontológica, a educação é, pois, a matéria da pedagogia. Deste entendimento decorre reconhecermos também autonomia da pedagogia enquanto ciência da educação, sem desconsiderar seu caráter multidisciplinar através do qual, busca contribuição nas outras ciências para dar conta da totalidade dos fenômenos sobre os quais se debruça.

A autonomia da pedagogia se afirma sobre dois critérios: um material e outro formal. O primeiro se refere ao objeto pedagógico; o segundo, à possibilidade de um enfoque adequado a este objeto.

Sobre a convivência destes dois critérios no campo pedagógico, Luz (2005), estabelece, apoiado em Bachelard, a distinção entre imaginação formal e imaginação material. Para este autor, a imaginação formal, à diferença da imaginação material, é contemplativa: exercita-se como imagem da realidade ao aprendê-la determinando seus níveis de grandeza, hierarquizando-os e estabelecendo relações entre eles. Sua forma mais requintada presta-se à construção de uma ciência rigorosa, obediente aos cânones de uma lógica formal. A imaginação material, ao contrário, não é contemplativa, está em exercício por uma causa material: é ela que move a mão operante, adaptando-a à natureza do material ao qual se aplica, liberando-o e empenhando-o na realização de uma obra.

É interessante notar que ambos os critérios são de grande importância para a pedagogia em sua vocação for-

mativa, porém, o que se tem assistido no campo formativo brasileiro é uma centralidade da razão instrumental em detrimento da razão crítica. Dada esta centralidade, frequentemente é negado o estatuto de ciência da pedagogia favorecendo a sua compreensão como tecnologia. As pessoas que trabalham em educação são concebidas como técnicos que aplicam com maior ou menor eficiência tecnologias pedagógicas concebidas por técnicos/especialistas/pesquisadores de outras áreas. A pedagogia é concebida meramente como uma ciência aplicada.

Tal abordagem dirigida à pedagogia e aos pedagogos, pode relacionar-se ao fato de que historicamente a Pedagogia vem sendo teorizada por diferentes óticas científicas, que lhe conferiram simultaneamente uma multiplicidade de abordagens conceituais de diferentes contornos e configurações acerca de sua especificidade e de sua possibilidade como ciência da educação.

Conseqüentemente, a pedagogia foi relegada a um lugar de pouca importância e os pedagogos reduzidos a um papel insignificante no âmbito escolar, cedendo lugar

[...] aos tecnólogos da prática, que foram, aos poucos, reduzindo, a educação em mera instrução; a formação docente em treinamento de habilidades; os professores em ensinadores (FRANCO, 2005).

A pedagogia, neste sentido passou a ser encarada dentro de uma racionalidade em que seu papel passa a ser apenas o de operacionalizar ações para qualificar a eficiência do ensino, na perspectiva instrumental. Os fins e os valores educativos passaram a ser negligenciados, fazendo a pedagogia distanciar-se de seus ideais político-transformadores sendo subsumida à docência e assim, como enfatiza Libâneo (2002, p. 126), a formação pedagógica vai significando, cada vez mais, a preparação metodológica do professor, e, cada vez menos, campo de investigação sistemática da realidade educativa.

Tal abordagem, portanto desconsidera dimensões fundamentais que afastam a pedagogia da reflexão epistemológica do campo da educação ao não conceber os profissionais da educação como sujeitos críticos, que instrumentados por diferentes procedimentos reflexivos, se comprometem , com maior ou menor êxito, com práticas

educativas concebidas por uma perspectiva política, na busca de mais humanidade aos homens. Não concebe, portanto a pedagogia como práxis política.

Sabe-se que a descaracterização da Pedagogia como conhecimento científico tem contribuído para mantê-la no papel que hoje, ainda infelizmente cumpre: qual seja, o de solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. O não diálogo científico entre teorias e práticas reifica, congela o fazer educacional (que se perpetua como saber educacional e não como saber fazer) e isto ocorre quer pela falta de diálogo construtivo entre sujeito e objeto da ação, quer pela não fermentação da dialética na construção da realidade educativa (FRANCO, 2005).

Neste ponto, vários são os estudos e análises – Libâneo (2004), Pimenta (2002), Franco (2002), só para citar alguns – que tem se dado conta de quanto está sendo difícil ao mundo educacional, concretizar ações de transformação da prática escolar, pois sabemos que faltam teorias pedagógicas consistentes, que possam dar suporte às transformações pretendidas. Portanto, tentar buscar reinterpretções de conceitos basilares, ampliando o espaço científico da pedagogia é mais que questão acadêmica, é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentará a possibilidade e esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão magistério.

Essa situação, de acordo com Franco (2005), foi, gradativamente, produzindo um emaranhado epistemológico no referente à construção do conhecimento pedagógico, o que foi descaracterizando seu status de ciência da educação, reforçando a idéia da sua não necessidade, enquanto espaço científico fundamentador da práxis educativa.

Por outro lado, como reforça Pimenta, (2002), a descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e das ciências da educação, eliminando da universidade os estudos sistemáticos do campo científico da educação e a possibilidade de pesquisa específica e de exercício profissional do pedagogo; o que leva ao esvaziamento da teoria pedagógica, acentuando o desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico.

Na contramão dessa corrente, estudos que vem sendo realizados no Brasil por estudiosos como Saviani, entre outros, muito tem contribuído para o esclarecimento da gênese ontológica da educação e do lugar e da importância que a pedagogia ocupa nas práticas sociais de educação.

Concluindo: em Defesa da Pedagogia e dos Pedagogos

Com base no que expusemos anteriormente, é epistemologicamente coerente afirmamos a pedagogia como a base da identidade docente nos cursos de formação de professores, e não ao contrário, que a docência seja à base da formação do pedagogo.

Não significa que ao assumirmos esta posição estejamos reduzindo a docência a um lugar de pouca importância. É inegável que o trabalho docente possui em relação aos demais trabalhos pedagógicos uma tradição maior do que a da própria escola e nenhum dos outros trabalhos pode supera-lo em importância, muito pelo contrário, acreditamos que esta é uma das funções mais complexas no campo da educação, e que, por isto mesmo, carece de um complexo suporte teórico e metodológico do campo da ciência da educação para realizar-se. A posição que assumimos se dá em defesa do fortalecimento da pedagogia como ciência que fundamenta a prática docente e de uma formação integrada do pedagogo.

Significa, concordando com a proposta do FORUMDIR de diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, admitir que o atual Projeto proposto pelo CNE, consagra uma indesejável separação entre docentes e especialistas que se ocupariam da gestão educacional. Esta separação é indicadora de uma visão ultrapassada entre o fazer e o pensar a docência e a escola, contraditada na própria LDB/96, como evidenciado no seu Título VI que trata dos "Profissionais da Educação" e que o Curso de Pedagogia passou a ter sua existência ameaçada enquanto espaço basilar da formação acadêmico-científica, teórico-investigativa do campo educacional e do trabalho pedagógico.

Assumindo a defesa de uma formação do pedagogo integrada, nos sentimos contemplados com a defesa que faz o FORUMDIR de que a Pedagogia se aplica ao campo teórico-

investigativo da educação e ao campo do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Assim, o curso de graduação em Pedagogia forma o Pedagogo com uma formação integrada para atuar na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e nas disciplinas pedagógicas dos cursos de formação de professores e na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como na produção e difusão do conhecimento do campo educacional. Nesse sentido, constituem-se como áreas integradas de formação profissional do Pedagogo, suportadas na teoria e na pesquisa do campo da pedagogia e da educação:

- a) Docência na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores (e em outras áreas emergentes do campo educacional).
- b) Gestão Educacional, entendida como a organização do trabalho em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação nos sistemas de ensino e em processos educativos escolares e não-escolares, bem como o estudo e a formulação de políticas públicas na área da educação

Pensamos que esta proposta é mais coerente com a pluralidade de abordagens do fenômeno educativo, à medida que a educação é objeto de várias ciências que o abordam a partir de seu enfoque específico. O estudo da educação tem um caráter de multireferencialidade, ao mesmo tempo em que abarca não apenas modalidades educativas escolares como também extra-escolares como os movimentos sociais, a educação ambiental, educação comunitária, educação de grupos sociais marginalizados e de minorias sociais e que requer não só profissionais docentes, como pedagogos, pesquisadores entre outros que atuam em diversas ocupações das modalidades escolares e extra-escolares.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Leis, decretos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Documenta, Brasília, n. 423, dez. 1996.

- CHAUÍ, Marilena. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira da Educação*, ANPED, Set. dez 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- _____. *Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia* [online]. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>> Acesso em: 25maio2005.
- KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 68, CEDES, 1999. p. 163-183.
- LIBÂNEO, José C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2004
- _____. *Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- LUZ, Adir da. *Autoformação: o compromisso da filosofia da educação com a prática pedagógica*. [online] Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>> Acesso em: 27abr2005.
- FORUMDIR – *Proposta de “Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”* – encaminhada ao CNE. 2004.
- MACÁRIO, Epitácio. *Determinações ontológicas da educação: uma leitura à luz da categoria trabalho*. In: _____. *Trabalho e Crítica*. Anuário do GT trabalho e educação/ ANPED. Florianópolis: UFCS/NUP/CED: Cidade Futura, n. 3, 2002.
- MACIEL, Maria José Camelo. *O Modelo das competências e o perfil profissional dos trabalhadores do terciário de fortaleza: entre as representações teóricas e a realidade*. 2002. Dissertação (Mestrado Acadêmico em política Públicas e Sociedade). Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza.
- MARKERT, W. *Trabalho, comunicação e competência*. Campinas: Autores Associados, Campinas 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez. 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). *Pedagogia, Ciência da Educação?* São Paulo: Cortez. 1997.
- PLANTAMURA, Vitangelo. *Presença histórica, competências e inovações em educação*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

- ROGGERO, Rosemary. Breve reflexão sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.26, n.2, maio/ago. 2000.
- SACRISTAN, J. Gimeno. O Que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: SACRISTAN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 17-69. São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TERRIEN, J. e LOIOLA, F.A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber da experiência e competência docente no contexto da ética profissional. In: EPENN, 16, 2003.
- TERRIEN, MAMEDE e LOIOLA. *Autonomia e gestão ética da matéria do trabalho docente*. Anais. Congresso de Pedagogia 2005. Havana, Cuba. (CD-Rom).
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O Fim do mundo como concebemos: ciência social para o século XXI*. Rio de Janeiro: Revan, 2002.