

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ESPELHAMENTO E/OU ESTRANHAMENTO?
A FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) COMO O
OUTRO DA PEDAGOGIA**

TESE DE DOUTORADO

ELAINE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**ESPELHAMENTO E/OU ESTRANHAMENTO?
A FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) COMO O OUTRO DA
PEDAGOGIA**

ELAINE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado**

**ESPELHAMENTO E/OU ESTRANHAMENTO?
A FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) COMO O OUTRO DA
PEDAGOGIA**

elaborada por
Elaine Maria Dias de Oliveira

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/ Orientador)

Geraldo Antonio da Rosa, DR. (UNIPLAC)

Maria das Graças Gonçalves Pinto, Dr^a. (UFPel)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Valdo Hermes de Lima Barcelos, (UFSM)

Sueli Menezes Pereira , Dr^a. (UFSM)

Noeli Dutra Rossato ,DR. (UFSM)

Santa Maria, 25 de julho de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha família, meus alunos e, especialmente a minha neta Emily, motivo para continuar lutando.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela saúde e força para superar as dificuldades.

A meus pais (in memoriun) pela vida e pelo exemplo de que o ser humano vale pelos valores que carregam consigo.

A minha família único motivo de minha luta, pela compreensão, pelo amor, pela ajuda e apoio nas horas de dificuldades, por acreditarem que eu daria conta de tamanho desafio.

A UFSM pela oportunidade de fazer esse curso.
Ao PPGE, sua direção, seus professores e funcionários pelas aprendizagens oportunizadas, pelo cuidado, o carinho, a amizade que construímos.

A meu orientador Professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan pelos conhecimentos e saberes compartilhados, pela confiança, pelo apoio, incentivo e suporte a mim dispensados.

A banca na pessoa dos Professores Geraldo, Maria das Graças, Valeska, Noeli, Sueli e Valdo pela leitura crítica e minuciosa desse trabalho, pelas sugestões apresentadas que permitiu o aperfeiçoamento da proposta.

Ao Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação pelo companheirismo, pelo apoio e pela amizade construída nesse período.
Ao colega André Fagundes pelo apoio incondicional na hora da dúvida e das dificuldades.

A URI pelo apoio e pelo incentivo na realização do curso

A direção da URI- Santiago nas pessoas dos professores Francisco Assis Górski, Michele Noal Beltrão, Jorge Padilha Santos pelo apoio, incentivo e confiança.

Ao Colegiado do Curso de Pedagogia e a Coordenação do Curso pela amizade, pelo incentivo, especialmente a professora Ana Maria Balbé Martins pelo apoio nas horas de dificuldades.

A meus alunos pelo apoio, incentivo, compreensão e amizade nas hora de crises.

A minha neta Emily pelos momentos de amor, descontração e aprendizagem do humano e da simplicidade nas hora de dúvidas e insegurança.

Aos amigos pelo incentivo.

A todos e todas meus sinceros agradecimentos.

EPÍGRAFE

*“Todo encontro significa a “suspensão” de meus preconceitos, seja o encontro com uma pessoa com quem aprendo a minha natureza e os meus limites, seja com uma obra de arte (“não há um lugar em que não possa verte, deves mudar a tua vida”) ou com um texto; e é impossível contentar-se em “compreender o outro”, buscar e reconhecer a coerência imanente aos significados-exigências do outro”
(GADAMER, 2003, p. 13).*

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ESPELHAMENTO E/OU ESTRANHAMENTO? A FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) COMO O OUTRO DA PEDAGOGIA

AUTORA: ELAINE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 25 de JULHO de 2014.

O presente trabalho de tese insere-se na Linha de pesquisa Formação, saberes e desenvolvimento profissional (LP1), do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa em questão se desdobra de uma problemática basilar que consiste em debater a posição da formação cultural nos cursos de Pedagogia. Em termos mais detalhados, então, interessa-nos, fundamentalmente, saber como a formação cultural pode ser corporificada como o “Outro da Pedagogia”, no processo educativo, especialmente nos processos formativos da docência. Nesse sentido, este trabalho de tese de cunho teórico-bibliográfico e de análise documental, se situa na perspectiva da **Filosofia da Educação**, tendo por objetivo geral “investigar as possibilidades de a formação cultural se constituir como o Outro da Pedagogia em tempos de rupturas com a tradição”. Na tentativa de atingir os objetivos propostos, buscamos a partir do referencial da tradição da teoria crítica e da hermenêutica, abordar o problema da formação docente associada à ideia de formação cultural, bem como, elaborar através da perspectiva filosófica uma leitura crítica das principais orientações gerais emanadas das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia em busca de avistar se há formas de aproximar a tradição cultural, como modo de superação da “semicultura”, da formação docente, nas instituições formativas do professor. O referencial teórico desta empreitada investigativa se constituiu nas contribuições de Theodor W. Adorno e Hans-Georg Gadamer. Para tanto, no desdobramento da pesquisa, seguindo os encaminhamentos metodológicos da hermenêutica crítico-reconstrutiva, nos valeremos da análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, Curso de

Licenciatura, de Graduação Plena e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Ministério da Educação – MEC/Brasil, tendo em vista as categorias da relação teoria prática; do espelhamento e do estranhamento na formação cultural. Cabe destacar que empreendemos, deliberadamente, um estudo **filosófico** do sentido das implicações da educação por competências, presentes em tais documentos, e não um estudo específico de natureza histórico-político. Nessa direção, os achados da pesquisa apontam para a ideia de que o aparato legal que sustenta os cursos de formação docente, especialmente o Curso de Pedagogia não impede que a formação cultural esteja presente na formação de professores. Ou seja, o aporte legal abre espaço para que a formação cultural se apresente não só como espelhamento, mas também, como estranhamento na formação docente. Portanto, pela experiência hermenêutica, como caminho da experiência formativa, o modelo estrutural da constituição docente nos permite afirmar a “formação cultural (Bildung) como o outro da Pedagogia”, também como como estranhamento, isto é, como potencial crítico criativo, como o diferente que nos permite respeitar a alteridade, estabelecer o diálogo, construir elemento emancipatório com vistas à superação da “semicultura” na formação docente.

Palavras-chave: Formação cultural; Outro; Pedagogia; Formação docente; Espelhamento e estranhamento.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post-Graduate program in Education
Federal University of Santa Maria

MIRRORING AND/OR ESTRANGEMENT? CULTURAL FORMATION (*BILDUNG*) AS THE OTHER OF THE PEDAGOGY

AUTHOR: ELAINE MARIA DIAS DE OLIVEIRA

SUPERVISOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Place of the defense: Santa Maria, 25 July 2014.

The present thesis works in line of research, Knowledge and Professional Development Training (LP1), at the Graduate Program in Education, Education Center (EC), the Federal University of Santa Maria (UFSM). The research in question from basilar unfold a problem consisting in discussing the position of cultural education in courses of pedagogy. In more detailed terms, then we are interested in, primarily, known as the cultural background can be embodied as "Other of the pedagogy", in the educational process, especially in the formative processes of teaching. In this sense, this work of theoretical dissertation bibliographic and documental analysis-, lies in the perspective of philosophy of education, resulting in overall objective "investigate the possibilities of cultural training constitute itself as the other of pedagogy in times of breaks with tradition". In an attempt to achieve the proposed objectives, we seek from the reference frame of the tradition of critical theory and hermeneutics, address the problem of teacher training associated with the idea of cultural background, as well as, develop through the philosophical perspective a critical reading of the main general guidelines arising from the Pedagogy course curriculum guidelines in search to see if there are ways to approach the cultural traditions a means of overcoming "semi culture", the teacher education, teacher training institutions. The theoretical framework of this endeavor was in the investigative contributions of Theodor w. Adorno and Hans-Georg Gadamer. To this end, in the unfolding of research, following the escalations of critical-hermeneutical methodology in reconstructive documentary analysis worth a part of the National curriculum guidelines for training teachers of basic education, upper level, Degree, graduation course Full national curriculum guidelines and for undergraduate course in pedagogy, Bachelor, of the Ministry of education – MEC/Brazil, considering the theory practice relationship categories; and mirroring of

the strangeness in cultural education. It is worth mentioning that we undertook, deliberately, a philosophical study of the sense of the implications of education skills, present in such documents, and not a specific study of historical-political nature. This way, the findings of the survey point to the idea that the legal apparatus that sustains the teacher training courses, especially the Pedagogy course does not prevent the cultural formation is present in the formation of teachers. That is, the legal supply makes room for that cultural training is not only how, but also mirroring how strangeness in teacher education. Therefore, by experience, hermeneutics as way of formative experience, the structural model of teaching Constitution allows us to affirm the "cultural formation (Bildung) as the other pedagogy", as well as estrangement, that is, as critical, creative potential as the different that allows us to respect the otherness, dialogue, build an emancipatory element with a view to overcoming the "semi culture" in teacher training.

Keywords: cultural education; Another; Pedagogy; Teacher education; Mirroring and strangeness

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: COMO TUDO COMEÇOU	11
Problematização de pesquisa implicada na trajetória formativa.....	16
Considerações metodológicas	21
CAPÍTULO I	
A TEORIA CRÍTICA COMO PONTO DE EMBARQUE NA REFLEXÃO EDUCACIONAL	26
1.1 A Formação Cultural (<i>Bildung</i>): considerações conceituais	28
1.2 A crise da formação cultural: Possibilidades de superação no pensamento crítico-filosófico?.....	32
CAPÍTULO II	
A FORMAÇÃO DESENCANTADA NO ESPELHAMENTO DO OUTRO PELA PRIMAZIA DA OPERATION	41
2.1 A experiência da formação na tradição e a primazia da <i>operation</i>	42
2.2 Pedagogias forjadas na <i>operation</i> : espelhamento do outro e desencantamento da formação	49
2.3 Formação cultural não é privilégio.....	53
CAPÍTULO III	
A FAMILIARIDADE DA PRÁTICA COTIDIANA NA ÓTICA DA CRÍTICA E DA HERMENÊUTICA: A FORMAÇÃO NO ESTRANHAMENTO OUTRO	59
3.1 A familiaridade cotidiana como espelhamento do mesmo e a estranheza como formação pelo Outro.....	60
3.2 Experiência hermenêutica: aporte da formação cultural como o Outro da Pedagogia	70
CAPÍTULO IV	
MARCAS DO ESPELHAMENTO OU FRAGMENTOS DO ESTRANHAMENTO DO OUTRO: ANALISANDO AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA	78
4.1 A Pedagogia das Competências Incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	82
4.2 A Relação Teoria-Prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia	86
4.3 Diretrizes Curriculares e a Formação Cultural.....	87
CAPÍTULO V	
A FORMAÇÃO CULTURAL (BILDUNG): O OUTRO DA PEDAGOGIA	93
5.1 O Outro na formação cultural	93
5.2 Uma exemplificação da formação cultural na realidade brasileira: observações acerca da “Paideia freireana”	99
5.3 A formação cultural convertida em <i>semiformação</i> : uma crítica necessária para repensar aspectos da formação docente	103
5.4 O outro da Pedagogia: A formação cultural baseada nos pressupostos da hermenêutica gadameriana.....	106
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO: COMO TUDO COMEÇOU

Os desafios que se apresentam ao educador contemporâneo não são poucos, pois a complexidade do ato de educar é cada vez maior, principalmente quando vivemos numa sociedade caracterizada por uma estonteante expansão tecnológica, como fonte de lucro e de inovação. Essa expansão sem precedentes históricos, provocou uma ascensão dos conglomerados da comunicação sobre toda a mídia: ultrapassou fronteiras e produziu indiferenciação, fatos até então impensáveis nas esferas da cultura. Assim, gerou uma nova forma de os seres humanos se informarem sobre o que se passa no mundo. Inequivocamente, esses fatos interferem diretamente no trabalho educativo e, por consequência, na atuação do educador. Isso tudo ainda tem um peso maior, porque atualmente vivemos num tempo de descrença nas metanarrativas – de proeminência da micro história e de dispersão das diferenças. Além disso, preconiza a “morte” do sujeito, principalmente nos discursos de orientação pós-moderna; desse modo, ao se apresentarem teorias em que a intensa expectativa de futuro foi esvaziada, é provocada uma diminuição do afeto e crescente descrença na educação. Por conta disso, verifica-se em nossa sociedade, principalmente no cenário pedagógico, uma falta de profundidade na busca e elaboração do saber, constituindo-se, então, sempre num espaço em que as representações se tornaram superfícies vazias, em que o pastiche se dissemina praticamente por toda cultura, especialmente nas artes. De certo modo, decorre desse ponto o relativismo e o “vale tudo” no conhecimento que se encontra já desreferencializado.

Nesse cenário, os discursos tradicionais do campo cultural sofreram certa implosão, “um esfacelamento da tradição” no dizer de Celso Lafer (2005, p.10). Lafer no artigo “Da Dignidade da Política: sobre Hannah Arendt”, ao analisar a tese levantada por ela sobre a lacuna entre o passado e o futuro e a crise profunda do mundo contemporâneo, que se traduz pelo esfacelamento da tradição, mostra que isso implicou a perda da sabedoria. A escola não ficou imune a isso, então, ligando essa questão à perspectiva de Adorno (1995), poderíamos dizer que à educação não corresponderia mais necessariamente um elemento determinante de emancipação. Nessas condições, refletindo sobre a formação de professores, nós nos perguntamos: como recuperar essa dimensão da educação implicada pela

sabedoria, sem contrapor a tradição, a qual resguarda elementos, muitas vezes, “escondidos” para o acontecer da formação cultural (*Bildung*)?

Ao analisar a questão do sistema educacional na sociedade brasileira, nos últimos anos, percebemos que há uma expansão sem precedentes no ensino superior, proeminentemente em cursos técnicos e nos cursos de licenciaturas. Em relação aos cursos de formação de professores, observamos uma espécie de paradoxo. Por um lado vemos, em função da sobra de vagas nos processos seletivos, pouca procura por esses cursos, por parte de interessados; por outro lado notamos a tentativa de expansão dos mesmos, por parte das políticas públicas governamentais, procurando atender a demanda crescente por docentes em função da ampliação também efetuada na Educação Básica. Exemplo dessa tentativa é a implementação de Cursos de Licenciatura, também nos Institutos Superiores de Educação Tecnológica, a Plataforma Freire, Financiamento Estudantil (FIES), com maior prazo de carência e redução de saldo devedor a cada ano de atuação profissional, para licenciados. A expansão do ensino é algo louvável, pois nenhuma nação se desenvolve social e economicamente sem um correspondente desenvolvimento e democratização do sistema de ensino. Entretanto, observamos o que é questionável o evidente “aligeiramento” da formação, nesse processo, com sua redução à questão técnica, instrumental. Chauí (2003) a respeito do processo de aligeiramento afirma que nesse interim em que a universidade passa a ser conduzida pelos ditames da reforma do Estado a docência é pensada como habilitação rápida, portanto nela desaparece a formação - a marca da docência - Com os cursos de formação de professores isso não é diferente: observamos um afastamento dos processos intelectivos, e pouca reflexão acerca da formação cultural desses profissionais no seu interior. Isto é, nos espaços de formação de professores, é visível a preocupação com o desenvolvimento da pedagogia das competências. Por conseguinte, vem ocorrendo certo enfraquecimento da reflexão e da formação cultural entendida, numa primeira instância, como um processo mais amplo de formação. Aliado de uma formação cultural mais ampla e afastado dos espaços e de bens culturais como o professor poderá incentivar seus alunos a buscar conhecimentos que busque nos elementos da cultura que os torne mais autônomos, que lhes sirvam de elementos de emancipação?

A pesquisa realizada pela UNESCO em 2002, com 5000 docentes de Escolas Públicas e Privadas, em 27 unidades da Federação, que resultou no livro “O Perfil

do Professor Brasileiro: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, datado de 2004, pode corroborar com nossos esforços de interpretar as necessidades, em termos da formação cultural dos professores, especialmente dos pedagogos, uma vez que são eles que iniciam o processo de iniciação das crianças no encontro com o conhecimento sistemático, de uma modo mais intencional. Em primeiro lugar, ela revela e reforça nossas convicções de que os professores tem pouco acesso os bens culturais. Nesse sentido, é significativo observar que em relação as suas práticas culturais as respostas dadas por tão significativa amostra da categoria dos professores brasileiros trazem dados que merecem nossa atenção, pois quando questionados em relações a eventos ou locais que frequentavam a maioria dos professores responderam que frequentavam museus, teatros, exposições em centro culturais, cinemas, teatros, fitas de vídeos, shows de música popular ou sertaneja, danceterias, bailes, bares com música ao vivo, algumas vezes por ano. No entanto, a atividade com o grau de frequência mais recorrente - 33% de frequência - recai sobre a atividade de âmbito doméstico, de ver fita de vídeo; enquanto que 17,8 dos professores consultados declaram que nunca vão ao teatro; 14,8 % nunca vão ao cinema. Já em relação as atividades que envolvem a internet 58% declaram que não navegam na internet e 59.6% não usa o correio eletrônico. Em relação à ideia de ir ou não a concertos de música erudita ou opera 62.1% declaram nunca terem frequentado. Analisando as respostas em relação aos programas de entretenimento e/ou de informação que assistem, o resultado revela que 74,3% admitem assistirem televisão todos os dias. Entretanto, um dado, no mínimo curioso é o que revela o gênero do programa a escolher, pois 36,4% dizem escolher noticiários, 28,3% documentários, 9,5% optam por programas de entrevista, e apenas 5,4% admitem assistir novelas. Esses elementos podem nos levar a um questionamento: Será que nossos professores ao serem entrevistados não estarão dando uma resposta idealizada? Será que não lhes falta maior conhecimento sobre a dimensão cultural? Será que se dão conta da importância dos elementos da formação cultural em suas vidas e, por conseguinte na vida de seus alunos e, que esta, bem como a reflexão encontra-se enfraquecida, nos cursos de formação de professores por conta de uma intensificação da pedagogia das competências instituídas em seus currículos por interesses de mercado?

Retornando a pesquisa, antes referida, observamos é reveladora que nossos docentes necessitam maior acesso aos bens culturais e maiores reflexões acerca de

seu potencial formativo. Portanto, acrescentaríamos que seria enriquecedor para o processo formativo do professor, uma espécie de formação mais efetiva na direção da formação cultural.

O enfraquecimento da formação tem se constituído num dos grandes focos de discussão acerca das dificuldades por que passa a educação de nosso tempo, e tem sido alvo de preocupações não só por parte dos educadores, mas também, por parte de autoridades educacionais e políticas em nosso país, bem como pelas agências formadoras. Para esse público em questão, a gama dessas preocupações tem-se revelado pelos debates e pelo crescente aumento de propostas oficiais cujo foco principal é a centralidade da competência docente, conforme dissemos anteriormente, como ponto de elevação qualitativa do sistema educativo, principalmente no sentido da performance da avaliação, nas suas mais diversas nuances.

Já em relação ao campo filosófico-educacional temos observado um avanço significativo de seminários, congressos, livros, artigos, pesquisas, grupos de pesquisas, além de um grande número de trabalhos revelados pelo GT de Filosofia e o GT Formação de professores da ANPEd, em torno da temática do professor; trabalhos esses que buscam compreender as causas agudas e profundas dos problemas educacionais contemporâneos, não se furtando de assinalar vias alternativas, especialmente para a realidade brasileira. Esses trabalhos não só estabelecem uma relação mais estreita entre Filosofia e Educação, como também buscam trazer uma reflexão acerca da racionalidade em jogo na constituição do “ser professor”. Em decorrência, apresentam a necessidade de implementação de uma nova racionalidade na e para a formação. Para tanto, um dos caminhos tem sido discutir os problemas educativos sob a perspectiva de valorização da cultura e suas repercussões no contexto da atualidade. Nesse sentido, esses trabalhos podem ser interpretados como indicativos de que está situada, no momento presente da pesquisa educacional, uma preocupação com os rumos da educação em relação ao esvaziamento do seu contato com a tradição cultural. Na esteira dessas preocupações o Grupo de Pesquisa Formação Cultural Hermenêutica e Educação já produziu duas teses. A primeira que teve por título “A Dimensão Estética da Formação Docente na (Inter)Relação Teoria e Prática”, foi elaborada por Maiane Liana Hatschbach Ourique” e, defendida em 2012. Nela a autora buscou mapear “imagens da docência constituída e espargidas no contemporâneo com o intuito de

viabilizar uma compreensão dos elementos basilares da formação docente e fortalecer suas dimensões éticas e estéticas”(OURIQUE, 2012, p.11). A seu ver “essa substancialidade pode ser entendida a partir das relações entre teoria (os chamados “fundamentos” de educação e as teorias pedagógicas) e prática (as didáticas e as práticas de ensino), cujo potencial se refere ao próprio movimento dialético capaz de sustentar uma práxis educativa”(id. ibid. p. 11). Para dar conta desse intento mapeou elementos constitutivos da docência nos trabalhos apresentados pelo Grupo de Trabalho de Filosofia da Educação (GT 17), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2007 a 2010, destacando que dentre os 52 trabalhos apresentados pelo referido grupo selecionou 22 que trataram da temática formação. Da análise desse material depreendeu que a concepção de formação de professores está bem delineada em duas vertentes: uma que pensa a formação alicerçada em bases teóricas e na tradição pedagógica e outra que tem suas bases assentadas num “processo formativo conjugado às técnicas de intervenção pedagógica” (id. Ibid. p 157). Para articular essa dimensão da relação teoria prática utilizou-se da imagem do “Professor Prometeu” e do “Professor Hércules”, fortalecendo a dimensão estética a partir dessa duas imagens metafóricas de professor. A esse respeito adverte que tomando por base as imagens metafóricas de professor e, que “tanto na vertente defensora da teoria quanto naquela que enfatiza a prática aparecem imagens de professor capazes de emancipar seus alunos - “professor Prometeu” – ou construir com eles sentidos para experiências vividas – “professor Hércules””(id. Ibid. p. 157). Isso a seu ver sinaliza criticamente para a reflexão que articule as duas dimensões do conhecimento e da realidade. Em resumo esse trabalho de tese centrou-se na concepção de Bildung como formação com o propósito de pensar os discursos da formação docente reaproximando hermeneuticamente os debates da filosofia da educação de seu sentido pedagógico mais amplo. A segunda tese teve por título “Educar Sem Corrimões? A Formação em Tempos de Ruptura com a Tradição” foi escrita por Cristiane Ludwig e, defendida em 2013. Nesse trabalho, a autora procurou analisar o pensamento de Hannah Arendt tendo como elemento de ligação hermenêutica a compreensão da formação frente ao diagnóstico de ruptura com a tradição, enfatizando que para dar conta de um processo compreensivo que permita a educação pensar novos acessos para o sentido da formação há que se valer da atividade de pensar por dessensoriamento. Assim, na tentativa de

reposicionar a dicotomia das teorias pedagógicas historicamente cindidas “entre o apelo a educação nova ou a volta à tradição”(LUDWIG, 2013, p. 5), destacou a necessidade de abrir novas possibilidades compreensivas, bem como, a saída das dicotomias e dos modismos. Para isso, buscou na metáfora do pensamento sem corrimões, de Hannah Arendt, a possibilidade de evidenciar o “pensar sem corrimões enquanto um princípio educativo que acolhe a linguagem como fonte intersubjetiva de compreensão do mundo” (id. Ibid. p.8-9)”. Em resumo, a tese buscou discutir a formação frente à ruptura com a tradição, trazendo a linguagem, através da metáfora do contador de histórias, como forma de “instigar cada sujeito a encontrar o sentido de seu lugar no mundo” (id. Ibid. p.177). bem como “criar possibilidades pela natalidade e pelo amor mundi de (re)acender o diálogo entre Filosofia e Educação no horizonte do mundo comum a todos”(id.ibid. p. 5).

Assim, esse trabalho de tese insere-se nessa vertente, trazendo para a discussão a dimensão da formação cultural (Bildung) como o outro da Pedagogia. Cabe destacar que, ao tratar da formação de professores, nossa escolha recai sobre o curso de Pedagogia como espaço de formação que a partir da fundamentação da filosofia da educação, busca novos horizontes para a formação. Isso se dá, porque como a filosofia da educação se preocupa com os fins que passam por dentro da especificidade de cada área, tem por escopo pensar os limites e os alcances da Pedagogia tanto como curso, quanto como área de conhecimento. É, nessa perspectiva, que consideramos importante a formação cultural como o outro da Pedagogia que não se esgota na dimensão puramente reflexa, mas que se caracteriza essencialmente como um outro, diferente, que auxilia a pedagogia a se enriquecer criticamente. Esse outro que é o diferente, o que causa estranheza, não esquecendo que hoje o que causa estranheza são as expressões culturais de diferentes matizes.

Problematização de pesquisa implicada na trajetória formativa

Como professora que trabalha na formação docente há mais de vinte e cinco anos, dos quais mais de dezesseis anos na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI, não tenho ficado de fora dessas preocupações, pois, além de exercer esse trabalho, fui por nove anos Coordenadora do Curso de Pedagogia nessa instituição, no Campus de Santiago. No início do referido curso,

além da turma regular, trabalhamos com três turmas especiais, ou seja, três turmas formadas por professoras em exercício da profissão nas redes municipais e/ou estadual de educação sem formação superior e que eram estimuladas a fazer a graduação no período de férias. Por algum tempo fui professora da Disciplina de Filosofia da Educação nesse curso nas turmas regular e de férias e, por um bom período me deparei com um fato que muito me intrigava. Os (as) acadêmicos (as) que vinham de cursos de formação de professores em nível de ensino médio apresentavam certo grau de rejeição à disciplina. Buscando saber os motivos de tal situação, percebi que ela estava relacionada à forma como a disciplina era trabalhada no curso de onde provinham. Investigando um pouco mais, descobri que a mesma era trabalhada apenas como história da filosofia, de forma tradicional, isso é, em prolongadas aulas discursivas a respeito do feito dos grandes filósofos, sem conexão com o que chamamos de mundo da vida, sem reflexão acerca da educação e da própria formação do docente por parte do professor em formação. Esse fato, entre outros, me levou a investigar como outros professores que trabalhavam na área vinham agindo nesse âmbito. Para minha surpresa a forma era a mesma: aula expositiva do professor sobre os filósofos estudados a partir da história da filosofia devolvidos pelos acadêmicos em forma de prova ao final de cada bimestre. Embora minha forma de trabalhar a disciplina fosse um pouco diferente, com dinâmicas e com o uso de estratégias variadas como análise de textos, discussões de filmes, representações teatrais dos temas estudados; metodologia que as acadêmicas aceitavam bem, essa investigação empírica me levou a questionar: Qual seria a melhor forma de trabalhar essa disciplina? Isso foi me instigando a buscar aperfeiçoamento profissional. Foi assim que resolvi fazer disciplina como aluna especial junto ao curso de Mestrado em Educação na Universidade de Santa Maria e tive uma maior aproximação com o grupo de pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação,” coordenado pelo Professor Amarildo Luiz Trevisan que vinha realizando pesquisas significativas no âmbito da relação entre Filosofia e Educação. Essa aproximação me levou ao Mestrado em Educação; nele encontrei alternativas para aproximar a filosofia e a educação do mundo da vida pelo estudo das imagens e da formação da opinião pública crítica na formação de professores no curso de Pedagogia. Assim, aos poucos, nessa minha trajetória formativa, percebi que a aversão inicial dos (as) acadêmicos (as) à disciplina de Filosofia da Educação,

estava ligada a uma dificuldade de estabelecer relação entre a Pedagogia e conhecimentos mais amplos da realidade social.

Ciente de que para a formação docente de nossa universidade esse estudo foi significativo, mas insuficiente, uma vez que abrangeu uma faceta do referido Curso, e convicta de que a formação cultural do professor pode ser um elemento importante não só na sua formação, mas, também, na implementação de novas formas de trabalho docente, as quais tenham um efeito formativo mais amplo também nos educandos, é que tomei a iniciativa de aprofundar estudos nessa área. Sendo assim, depois de prestar o processo seletivo, ingressei no Curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, cujo objeto de pesquisa refere-se às implicações mais amplas a respeito da formação cultural na Pedagogia, sob o título de "Espelhamento ou Estranhamento? A Formação Cultural (*Bildung*) como Outro da Pedagogia"

Em outras palavras: em defesa do reconhecimento da formação cultural como elemento, não único, mas indispensável à construção do sentido emancipatório da educação, importa-me saber se a formação cultural pode se constituir como Outro da Pedagogia nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, e como se manifesta esse reconhecimento: por espelhamento ou estranhamento desse outro? É preciso esclarecer que por espelhamento entendemos o reflexo quase que total das proposições normativas da formação voltadas ao mercado pelo rol técnico de competências, não deixando espaço para a incorporação de outros elementos diferentes na formação. Nesse sentido, será que certas prescrições da legislação educacional veem o outro como o si mesmo ou o outro? Assim, será que Pedagogia se reduz à função de espelhar determinados modelos no outro ou ratificar verdades prévias destituídas de ideais mais amplos de coexistência com o outro diferente? Já o estranhamento refere-se à experiência que permite ver o outro como um "outro diferente de mim mesmo". Nessa perspectiva, a Pedagogia teria a função de possibilitar experiências de formação em horizontes mais alargados de encontro com esse outro diferente. Por isso ela não poderia ficar restrita ao "mesmo" proposto, por exemplo, na prescrição das competências, encerrada na apropriação de um instrumental técnico, meramente protocolar na experiência da formação.

Nessa linha de discussão, nossa proposição de tese é averiguar em que medida o discurso da formação cultural (*Bildung*), como viagem no tempo que mergulha no passado para torná-lo presente, estaria sendo possibilitado nas

Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Nesse caso, seria uma viagem diferente do que fazem, por exemplo, as Letras, Filosofia ou a própria Sociologia, que também buscam aportes teóricos para conferir um novo sentido ao presente? Será que a Pedagogia teria uma preocupação não com o conteúdo dessa viagem e nem com as metodologias exclusivamente, mas antes faria uma reflexão sobre os princípios de condução que levam a esse processo, isso é, ela possibilitaria refletir sobre a forma como se pode trilhar esse caminho para torná-lo acessível a todos? Restabelecer caminhos de volta à formação cultural não significa entendê-la como privilégio, mas principalmente como necessidade, visto que vivemos num tempo em que a educação se desdobra num horizonte de ruptura com a tradição, e, por conseguinte, com o esvanecimento dos elementos referenciais ético-estéticos e culturais que nos conjugavam ao outro.

Então, num cenário em que a primazia do “saber-fazer” (operação eficaz/operation) rompe com os referenciais teleológicos de sentido, legados pela tradição como lastro comum de elo com o outro e, estão presente nos desígnios legais que orienta a formação do pedagogo; poderíamos refazer a questão nos perguntando: A formação cultural (*Bildung*) pode se constituir como Outro da Pedagogia sem se afastar das Diretrizes Curriculares, que a norteiam? E, isso pode ser feito por espelhamento ou por estranhamento? Essa é portanto a questão norteadora central para o desdobramento da pesquisa.

O interesse em pesquisar o tema surgiu da tentativa de compreender os rumos da formação docente no contemporâneo frente ao esvaziamento da formação cultural do educador e à ruptura dessa com o fio condutor da tradição. Embora reconheçamos que nos últimos anos houve um considerável crescimento da produção e da pesquisa direcionada à formação docente, acreditamos que isso ficou preso à lógica das competências, deixando de lado a preocupação com a importância dos fundamentos da educação como um dos pontos fundamentais para se construir uma proposta no sentido crítico. Dessa forma, acreditamos que nosso trabalho pode contribuir para as discussões que já vêm sendo feitas em relação à Filosofia/Formação Cultural e a Educação, na medida em que se propõe discutir se é possível abordar o “Outro da formação cultural” no interior dos cursos de formação de professores, notadamente nos cursos de Pedagogia, a partir de uma análise das Diretrizes Curriculares que norteiam a formação nessa área do conhecimento. Nesse sentido, nossa pesquisa está ligada ao desenvolvimento dos projetos de

investigação “Inovação, Recontextualização e Tecnificação? Reconhecimento da Prática na Educação por Competências” aprovado na Chamada CNPq/CAPES Nº 07/2011/ Edital Ciências Sociais e Humanas, Processo nº 400502/2011-9 com tempo de vigência de 01.01.2012 a 31.12.2013 e o projeto “Teoria e Prática da Formação no Reconhecimento do Outro” apoiado na Chamada Bolsas no País / Produtividade em Pesquisa - PQ CNPq - 2010, Processo nº 300790/2010-4 com tempo de vigência de 01.03.2011 a 28.02.2014, coordenados pelo prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan. Ambos os projetos visam corresponder ao desafio de repensar uma estrutura simétrica de reconhecimento na relação entre teoria e prática da formação de professores e, do mesmo modo, entre universidade e escola. Por isso, centra o foco de investigação sobre a formação de professores no Brasil, repensando o deslocamento da discussão do polo da teoria para o polo da prática. Com base nestas investigações, se indaga, de modo geral, sobre a falta na proposta das competências de uma perspectiva da formação em direção à formação cultural do professor, inserida no contexto mais amplo das relações sociais. Os projetos assentam-se num processo de correspondência recíproca na construção de novos conhecimentos no campo da formação, dos saberes docentes e do aperfeiçoamento dos cursos de licenciatura.

Nesses termos, no primeiro capítulo esclarecemos pontos originários do contributo frankfurtiano para a reflexão educacional, mostrando que o afastamento da ideia de formação cultural do processo de constituição da docência tem a ver com o enfraquecimento do pensamento crítico. Assim, além de apresentar noções básicas e conceituais da *Bildung*, a idéia é, também, trazer a teoria crítica como um ponto de embarque para estabelecer uma abordagem compreensiva sobre a experiência formativa da docência no contexto contemporâneo. Nesse sentido, essa contribuição pode se constituir como ferramenta que ajuda esclarecer o diagnóstico do quadro atual da formação.

No segundo capítulo debatemos, pautados no referencial crítico de Adorno & Horkheimer, como a formação vem se instrumentalizando ao perder-se do “ideal de verdade” pela primazia da *operation* e, além disso, averiguar se a chamada Pedagogia das Competências é representativa dessa tendência. A intenção é problematizar alguns indícios que apontam para o forte parentesco dessa pedagogia com o pensamento estratégico-sistêmico, típico de móveis de ação próprios da razão instrumental.

No terceiro capítulo a ideia central é discutir a proposta de formação docente da atual legislação educacional, especialmente o que tem se difundido por meio das DCNs. Intentamos mostrar que o conceito de prática apresentado como componente curricular se reduz a uma ideia de conhecimento do cotidiano intra-escolar. Pensando em vias alternativas de diálogo, apresentamos contribuições da hermenêutica gadameriana ao processo formativo da docência, no sentido de situar a experiência e a formação do professor entre a familiaridade imediata do cotidiano e o estranhamento desta mesma realidade possibilitado pela teoria.

No quarto capítulo nos debruçamos de modo mais específico na legislação educacional, abordando a problemática teoria e prática da formação com base nas categorias fundamentais de “espelhamento e estranhamento”, elencadas ao longo do trabalho.

No último capítulo apresentamos os aspectos propositivos da pesquisa, assim começamos por esclarecer a problemática basilar da formação cultural na relação pedagógica, passando por exemplificações históricas dos recuos e possibilidades da *Bildung* no contexto educacional. E na sequência, através do diagnóstico da semiformação, avançamos em proposições alternativas para a compreensão da “formação cultural como outro da pedagogia” assentada nas bases da “experiência hermenêutica de sentido”.

Considerações metodológicas

Sabe-se que nos últimos anos, a formação docente tem ganhado apoio de muitas iniciativas que buscam contribuir para seu aperfeiçoamento em nível de pesquisas e/ou de experiências pedagógicas, produção intelectual, no entanto, estamos cientes de que essas iniciativas ainda não são suficientes para a solução dos problemas cruciais por que passa a educação brasileira. Pois, como professora que atua de longa data na formação docente, e por essa temática ser objeto especial de nossa atenção e apreciação, um dos aspectos que mais nos causa inquietação na formação docente está relacionado à formação cultural (*Bildung*) do professor, a qual precisa evitar ser reconhecida como simples privilégio.

Observando essa dimensão, percebemos que foi o âmbito do desenvolvimento dos cursos de formação de professores da URI que nos instigou e nos auxiliou a definir nossas questões de pesquisa e a investir em perceber como

pode ser entendida atualmente a posição da formação cultural nos cursos de Pedagogia, principalmente se for pensada como o Outro da Pedagogia: ela tem se manifestado enfraquecida no espelhamento do outro ou tem encontrado caminhos para seu devir no estranhamento do outro? Em termos mais detalhados: interessamos, fundamentalmente, saber como a formação cultural pode ser corporificada como o “Outro da Pedagogia”, no processo educativo, especialmente nos processos formativos da docência.

Então, considerando que o esvaziamento da formação cultural do professor está ligado à ruptura com a tradição, decorrente do avanço da *operation* (ação eficaz, competência e *savoir-faire*) em detrimento da reflexão crítica, por isso mesmo também da subsunção do outro da formação, a nossa proposição de tese pretende discutir se a função da Pedagogia é desenvolver uma teoria da educação que possa tornar o Outro como vetor do processo educativo.

Nesse sentido, este trabalho de tese é de cunho teórico-bibliográfico e de análise documental, se situa na perspectiva da **Filosofia da Educação**, tendo por objetivo geral “investigar as possibilidades de a formação cultural se constituir como o Outro da Pedagogia em tempos de rupturas com a tradição”. Nessa linha definimos os seguintes objetivos específicos: a) abordar, a partir do referencial da tradição da teoria crítica e da hermenêutica, o problema da formação docente associada à ideia de formação cultural; b) elaborar através da perspectiva filosófica uma leitura crítica das principais orientações gerais emanadas das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia; c) avistar formas de aproximação da tradição cultural como modo de superação da “semicultura” nas instituições formativas do professor; d) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, do Ministério da Educação – MEC/Brasil, tendo em vista as categorias da relação teoria prática; do espelhamento e do estranhamento na formação cultural.

O referencial teórico desta empreitada investigativa se constitui nas contribuições de Theodor W. Adorno e Hans-Georg Gadamer. O primeiro está situado na tradição crítica e o segundo na tradição hermenêutica, apesar de alçarem voos diferenciados, resguardam a *fenomenologia do espírito hegeliana* como fonte comum para o empreendimento de suas críticas e reflexões. Assim sendo, ambos

poderão auxiliar a respeito da possibilidade de pensar a formação cultural como o Outro da Pedagogia. Adorno contribui principalmente no diagnóstico de crise da formação no contemporâneo; nesse caso as obras que entrarão na discussão serão “Dialética do esclarecimento”, “Educação e emancipação” e o texto “Teoria da semicultura,” ao passo que Gadamer nos auxiliará nas vias propositivas do trabalho, ao sugerir a volta “do escutar o outro” que se condensa e se refaz no tempo, ou seja, no *acontecer da tradição*. Para tanto nos utilizaremos de sua obra mestra “Verdade e Método”.

No desdobramento da pesquisa, nos valeremos da análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais que norteiam a formação no Curso de Pedagogia, segundo o MEC/Brasil, mas é importante destacar que empreenderemos um estudo **filosófico** do sentido das implicações da educação por competências e não um estudo de natureza histórico-política, pois existe uma gama muito grande de trabalhos¹ que já realizaram essa tarefa. Então, primeiramente serão analisadas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, que é documento base de fundamentação e instituição das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, que também será analisado. A tônica dessa análise se foca de modo especial no esclarecimento da relação entre teoria e prática defendidas no corpo do discurso oficial das competências. E na sequência, considerando as categorias do espelhamento e do estranhamento, vamos nos debruçar reflexivamente nas possibilidades oferecidas por essa legislação no sentido de ensejar experiências formativas no campo da cultura sistemática nos Cursos de Pedagogia, porque ele é o curso que forma os profissionais que por primeiro trabalham na base da formação dos alunos ingressantes na escola básica.

Assim, importa saber se há reconhecimento do Outro da formação cultural na formação docente dos cursos de Pedagogia segundo o que rege as Diretrizes, e se esse reconhecimento se dá como estranhamento ou como espelhamento desse Outro. Esse será um dos pontos fundamentais do trabalho, no sentido de compreender a definição da imagem de educação, de professor, de aluno, de conhecimento, de profissional que se deseja formar, expressos na imagem de um

¹ Dias e Lopes (2003); Ramos (2006); Kuenzer (1998); Macedo(2000)

determinado entendimento de formação veiculada no interior desses cursos. E isso quase sempre se ampara numa concepção de homem e de sociedade, sustentada na organização e no desenvolvimento curricular. Assim sendo, será possível visualizar se a imagem da formação em jogo está espelhada em práticas nos documentos oficiais ou se existe a abertura ao estranhamento e, portanto, ao diferente e ao desconhecido, como momentos de uma viagem da formação em vista de horizontes mais amplos de compreensão e escuta do outro.

Nessas condições, a presente pesquisa segue, em termos metodológicos, um estudo que se caracteriza, quanto a sua natureza, como sendo uma pesquisa hermenêutica, pois busca identificar se há “necessidade de mudança ou de melhora” (BELL, 2008, p.16) na formação docente dos futuros professores em relação ao reconhecimento da formação cultural (*Bildung*) como o “Outro da Pedagogia”.

Assim, no que se refere à abordagem, nossa opção situa-se na abordagem qualitativa, pois a mesma se vincula às preocupações e características do pensamento crítico e das práticas emancipatórias. No processo de interpretação, recorreremos à hermenêutica gadameriana, uma vez que nela o sujeito é dialogante e objetiva lançar pontes para aproximar distâncias, aumentando a escuta do outro. A decisão de trabalhar com a hermenêutica se deu exatamente pelo potencial que ela apresenta em termos interpretativos e de reflexão – elemento, a nosso ver, indispensável à formação docente e aos estudos referentes à formação cultural:

A perspectiva hermenêutica permite facilitar a compreensão dos estudos que aglutinam tendências clássicas do pensamento em construções medievais, modernas e pós-modernas, pois, quando reflete sobre a facticidade do existir concreto e situado, tende a restaurar a diferença como raiz do sentido. Os dados do conhecimento que advêm à interpretação e que, muitas vezes, se apresentam de forma diferente dos códigos já definidos, não são sistematicamente rejeitados porque reprovam ou contradizem uma razão já instaurada, soberana de si e conhecedora de seus próprios pressupostos e limites. Pelo contrário, a hermenêutica não desqualifica como pré ou anticientífico os alicerces do seu pensamento, preferindo constantemente buscar inspiração nas tradições do passado, oferecendo assim uma alternativa ao monopólio instrumental da esfera de sentido (TREVISAN, 2000, p.173,174).

Nessa dimensão a hermenêutica nos permite repensar a formação docente, buscando na tradição clássica elementos para a formação cultural na tentativa de que esta se torne um movimento de reflexão nos processos educativos e, possa “auxiliar a educação na tarefa de refazer o elo vital com as tradições” (TREVISAN,

2000, p.173). No entanto, é preciso frisar que embora estejamos focando a dimensão da formação cultural, e a hermenêutica gadameriana pressuponha a autoridade da tradição clássica e humanista como elemento fundamental para a reapropriação da ideia do outro, não buscamos a imitação dos clássicos, mas a sua resignificação do ponto de vista crítico. Isto é: há mais significação no tema “depois que passar pelo crivo do intérprete situado no contexto histórico atual” (TREVISAN, 2000, p. 204).

CAPÍTULO I

A TEORIA CRÍTICA COMO PONTO DE EMBARQUE NA REFLEXÃO EDUCACIONAL

Estabelecer relações entre teoria crítica e educação como ponto de partida para uma discussão de implicações mais amplas na formação docente, requer uma busca, mesmo que rapidamente, na vertente em que a teoria crítica tem um grande ponto de culminância e, por assim dizer, de fortalecimento. Cabe destacar que sua renovação nasce a partir de pesquisas e intervenções realizadas no Instituto de Pesquisa Social, de Frankfurt, por pensadores alemães pós-marxistas, com especial inspiração na psicanálise freudiana, acerca de certos temas sociais. Entre os temas estudados pelos frankfurtianos estão problemas filosóficos, sociais, culturais e estéticos gerados pelo capitalismo tardio. É nessa dimensão dos problemas sociais que nosso estudo busca conexão com a teoria crítica, pois a preocupação recai sobre os problemas enfrentados pela educação, especialmente na questão do esvaziamento do processo formativo ao longo do seu desenvolvimento. Isso se atribui atualmente a certas invasões de tendências instrumentais pela via do discurso, como o das competências, no horizonte das instituições educacionais.

O Instituto para a Pesquisa Social, posteriormente chamado de “Escola de Frankfurt”, foi fundado por Félix Weil, em 1923. A partir de 1931, tendo a sua frente, como diretor, Max Horkheimer, associou-se à Universidade de Frankfurt e desenvolveu a Revista para a Pesquisa social como veículo para divulgação de sua produção.

A Teoria Crítica entendida como forma de manifesto da Escola de Frankfurt foi explicitada num ensaio de Horkheimer, datado de 1937, sob o título de “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. Nesse ensaio, a filosofia de Descartes é qualificada como a forma, ou protótipo da Teoria Tradicional. E é assim designada porque se sustenta na visão cartesiana do cogito como fonte da verdade garantida pelas deduções matemáticas, naquilo que chamamos, hoje, de razão calculadora e instrumental. Já a Teoria Crítica é assim percebida por adotar a crítica como elemento balizador de suas pesquisas e, por isso mesmo, acabar filiando-se, segundo Matos (1993), a uma tríplice tradição: Kant, Hegel e Marx.

Para Maar (2003), a função da Teoria Crítica seria analisar a formação social em que a barbárie e seu reverso se instala, para revelar as raízes desses movimentos que, a seu ver, não são acidentais e, descobrir condições para interferir em seu rumo. Matos (1993, p18) entende que “A Teoria Crítica, tal como concebida pela Escola de Frankfurt, é, em larga medida, uma “escola de desencantamento”. Isso se revela pela crítica à racionalidade que desencanta o mundo.

No entanto, se para os frankfurtianos a Teoria Crítica foi uma forma de mostrar o desencantamento com o mundo, pensamos nela como possibilidade. Trata-se de uma alternativa promissora, mas que depende da realidade formativa dos professores, pois se estes, se disporem da possibilidade de, pela crítica, ver o reverso das realidades sociais em que estão atuando, e tendo a formação cultural como elemento balizador de suas reflexões, poderão reelaborar o presente, reconstruindo o processo formativo para que a educação assuma seu caráter emancipatório. Sendo assim, entendemos que a formação cultural, desencadeada também pelas denúncias da teoria crítica em torno da manifestação das tendências regressivas da razão esclarecida, pode se transformar em Semiformação. Nesse sentido crítico, é possível entender a formação como elemento indispensável ao exercício do educador e à reconstrução do sentido emancipatório da educação.

Então, levando em conta a afirmativa de Tomas Tadeu da Silva (1994)² de que “a Teoria Crítica da Sociedade, tal como desenvolvida pela Escola de Frankfurt, está certamente numa posição privilegiada para fornecer alguns dos instrumentais que podem permitir uma revitalização da teoria educacional”(SILVA, p.9); e considerando também que “seria possível listar muitas dimensões nas quais a teorização social da Escola de Frankfurt pode ser relevante para a renovação do pensamento educacional” (Ibid), pensamos a Teoria Crítica como possibilidade de análise e de referencial para o diagnóstico crítico de muitos elementos da educação brasileira, em especial, a formação de professores.

Na linha dessa discussão podemos dizer que o fato de a formação de professores se afastar da formação cultural, poderá estar reforçando a denúncia do Instituto de Pesquisa Social de que na sociedade capitalista há um desaparecimento das forças críticas (PUCCI, 1994). Por conseguinte, há que se reconhecer que quando, na formação de professores, aceitamos trabalhar quase que centralmente

² Ideia presente na apresentação do livro “Teoria Crítica e Educação: A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt”, organizado por Bruno Pucci, em 1994.

em torno da dimensão instrumental, como é a proposta na assim chamada Pedagogia das Competências, estamos abrindo mão da formação cultural, e por consequência, contribuindo para o desaparecimento das forças críticas da sociedade. Além disso, contribuimos para manter os seres humanos “engessados” em pensamentos superficiais e fora da perspectiva de emancipação. Entretanto,

É a perspectiva da emancipação, da instauração de uma sociedade reconciliada, que ilumina a presente situação da não emancipação e permite à Teoria Crítica compreender o sentido das cisões não justificadas da teoria tradicional. É a unidade futura, na sociedade emancipada, dos elementos que se encontram cindidos sob a dominação capitalista, a fonte de luz que instaura a perspectiva crítica sobre o existente (NOBRE, 2009, p. 45).

Nessa perspectiva, a teoria crítica pode ser considerada, em vista dos problemas atuais da sociedade, um elemento *sine qua non* ao processo formativo do educador nos termos da criticidade. Isso vale também para a análise dos fatores que implicam uma formação docente no sentido emancipatório de autoesclarecimento pedagógico frente às realidades educacionais contemporâneas, cada vez mais complexas, em suas peculiaridades étnico-culturais e sócio-psicológicas. Nesses termos, a herança da Teoria crítica, que foi gestada no âmbito da escola de Frankfurt, constitui, hoje, um importante ponto de embarque necessário para ingressar na reflexão pedagógica do tempo presente, sobretudo quando o desafio é repensar a própria educação como formação cultural.

1.1 A Formação Cultural (*Bildung*): considerações conceituais

Introduzir o conceito de Formação Cultural, na esteira dessas discussões, requer, antes de qualquer coisa, um regresso ao conceito de *Bildung*. Trata-se de uma palavra alemã, cujo significado pode ser entendido como “cultura” e quando se aproxima mais das transformações subjetivas produzidas no sujeito do processo, pode estar se referindo a um processo de Formação.

Esse conceito vem sendo discutido com mais afinco na contemporaneidade, havendo vários artigos que tratam da temática. Valemo-nos aqui de considerações

basilares para a compreensão do conceito de formação cultural ou de *Bildung*, no artigo “Nota sobre o conceito de *Bildung* (formação cultural)” escrito por Rosana Suarez (2005), com base no artigo “Bildung et Bildungsroman” ou Formação Cultural e Romance de Formação de, Antonine Bermam. E assim destaca que, segundo Berman, a palavra *Bildung* tem forte conotação pedagógica, sendo

um vocábulo que designa uma das figuras históricas determinantes [...] do que ainda hoje entendemos como cultura, ao lado de παιδεία (paidéia), erudito e Aufklärung. Em resumo, como desenvolverei aqui, Bildung expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão “formação cultural” (SUAREZ, 2005,p 2).

Reforçando a importância da análise do referido conceito, a autora traz as considerações de Hans Gadamer a esse respeito:

O conceito de Bildung (...) é, sem dúvida alguma, a ideia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. (...) O conceito de Bildung torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antiguidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem seu significado (SUAREZ, 2005, p. 192).

Além disso, salienta que para Bermam a palavra Bildung “tem forte conotação pedagógica; daí, por que designa formação como processo”. (Id. Ibid.) A esse respeito a autora retoma os próprios escritos de Berman para dizer:

Utilizamos Bildung para falar no grau de “formação” de um indivíduo, um povo, uma língua, uma arte: e é a partir do horizonte da arte que se determina, no mais das vezes, Bildung. Sobretudo, a palavra alemã tem uma forte conotação pedagógica e designa a formação como processo. Por exemplo, os anos de juventude de Wilhelm Meister, no romance de Goethe, são seus Lehrjahre, seus anos de aprendizado, onde ele aprende somente uma coisa, sem dúvida decisiva: aprende a formar-se (sich bilden) (SUAREZ, 2005 p. 192).

Ressalta que o termo *Bildung* se impôs a partir da segunda metade do século XVIII, como processo e resultado da cultura, no entanto se esvazia ao longo do século XIX, e seu conteúdo entra em crise. A seguir, a autora apresenta as múltiplas faces do conceito de *Bildung*, o qual pode ser entendido também, em

certos horizontes, como “trabalho”, “viagem”, “tradução” e “viagem à antiguidade” (filologia).

A visão da *Bildung*, segundo Berman, como trabalho é desenvolvida a partir do pensamento de Hegel e de Goethe, tendo caráter de processo, ligado à ação prática e ao trabalho; apresenta-se como elemento definidor e resultado do processo cultural. “É formação prática, formação de si pela formação das coisas.” (Ibid. p.194). Para ele, tomando como ponto de reflexão os escritos de Hegel, na Fenomenologia do Espírito, especialmente na dialética do senhor e do escravo, se distingue o processo de formação pelo trabalho ao escrever que a “consciência escrava se liberta por um processo de formação: à medida que a consciência trabalha formando as coisas ao seu redor, ela forma a si mesma” (Id. Ibid.). Já na obra de Goethe o processo de formação se confirma pelas atividades concretas, pelos deveres e tarefas de uma determinada atividade, pela auto responsabilização. Nesse sentido:

Os anos de viagem de Wilhelm Meister, seqüência de Os anos de aprendizado, o protagonista inscreve-se no círculo concreto dos deveres e tarefas, se esforça nos limites de uma atividade determinada — é levado a descobrir-se em meio aos diversos encargos e provas da vida material e social. Este círculo concreto é, por um lado, limitador. Por outro, em uma contrapartida dialética, essa autorresponsabilização tem efeito universalizante: uma vez “apropriada”, a ocupação não é mais limite para o indivíduo (SUAREZ, 2005, p. 194).

Essa posição reflete a ideia de que, uma vez envolvidos com nossos deveres e nossas tarefas, estaremos em processo de formação. Os escritos de Berman, segundo a autora, apontam que a *Bildung*, além de seu caráter prático, dinâmico e de processo, remete não só à instância do trabalho, mas também da viagem.

No Goethe de Wilhelm Meister e nos românticos de Iena, *Bildung* se caracteriza como uma viagem, *Reise*, cuja essência é lançar o “mesmo” num movimento que o torna “outro”. A “grande viagem” de *Bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo. (SUAREZ, 2005, p. 194)

Então, na defesa da *Bildung* como viagem percebemos ser reforçada a ideia da alteridade, em que o viajante experimenta o que ele “não é para reencontrar-se a “si mesmo”. Com isso reafirma que: “A ‘grande viagem’ que caracteriza *Bildung* não consiste em ir a um lugar qualquer, não importa aonde, mas, sim, lá onde nos

possamos formar e educar.” Nesses termos é reforçada a concepção de *Bildung*, também, como romance: “Todo homem que é culto (*gebildet*) e se cultiva também contém um romance em seu interior”. (SCHLEGEL, 1997. p. 32, apud. SUAREZ, 2005, p. 195)

E quanto à defesa da *Bildung* como tradução, Berman mostra que sua natureza é circular, cíclica e alternante, ao mesmo tempo progressão e retorno. Assim, mostra seu caráter formador. E na *Bildung* como viagem à Antiguidade, revela que como tradução, *Bildung* se relaciona com *Urbild*, original, arquétipo, e, com *Vorbild*, norma ou modelo aos quais se refere numa relação de reprodução ou “resposta”, *Nachbild*. Nesse sentido, de acordo com os estudos de Suarez a respeito das diversas significações da *Bildung*, elencadas por Berman, no que esta última fala especificamente através de Joachim Winckelmann, é que

a Antiguidade grega se torna modelo e arquétipo na Alemanha.” Trazendo, assim, para o centro do debate “a necessidade do “retorno aos Antigos”, por eles serem, ao mesmo tempo, originais e eternos, isto é, um “clássico”. (SUAREZ, 2005,196)

Com efeito, a *Bildung* apresenta uma grande riqueza de significados entre as quais: caráter de processo, prática, trabalho, viagem, alteração, identificação, tradução, viagem ao passado, todos eles relacionados à ideia de uma ampla formação cultural. Nessas condições, vale salientar que de acordo com Flickinger:

O conceito de formação, hoje considerado clássico, remete a idéias vinculadas às noções *Paidéia* e *Bildung*, as quais fogem de uma tradução direta numa palavra só. A *Paidéia* dos filósofos gregos traz consigo uma forte conotação ética, pouco presente na concepção contemporânea de educação. Tampouco nos damos conta de que a formação, tomada como *Bildung*, nos leva de volta às origens do pensamento iluminista, tal como expressas, de modo exemplar, pelos raciocínios de Wilhelm Von Humboldt. Aí o objetivo da *Bildung* do homem “é a formação máxima e mais proporcional possível de suas forças, no intuito de as integrar em um todo”. Uma tal formação máxima e mais proporcional possível de suas forças é da autonomia e autodeterminação, restando às instituições da sociedade e do estado liberais a tarefa de providenciar as condições favoráveis para a sua realização. (2009, p.64)

Sendo assim, é importante reforçar, cada vez mais, que a formação cultural pode ser apreendida como elemento de emancipação, assim como escreveu Adorno (2003).

Tomando por base os elementos antes expostos, acerca do conceito de *Bildung*, entendemos que essa é condição indispensável a uma boa formação docente. Assim, trazer a centralidade da formação cultural para a formação da docência é uma forma de instigar o processo reflexivo e emancipatório do futuro docente. É oferecer-lhe oportunidade de conhecer o passado não como elemento de autopromoção, de *status* ou de reverência saudosista, mas, como elemento que possibilite a sua reelaboração para que os problemas vividos pela sociedade não se repitam eternamente. Considerando que esse é um tema pouco discutido, como elemento formativo, nos cursos de formação de professores temos feito uma incursão nas Diretrizes Curriculares orientadoras dos cursos de formação de professores, especialmente do Curso de Pedagogia para verificarmos como a formação cultural se apresenta no interior desses cursos. Nessa incursão, temos observado, até o presente momento da pesquisa, pouca ênfase nessa no interior desses cursos.

1.2 A crise da formação cultural: Possibilidades de superação no pensamento crítico-filosófico?

Segundo Maar (2003), o que deteve Adorno na reflexão sobre a formação educacional, foi uma motivação idêntica à de Kant, quando este se ocupou do esclarecimento ou da Ilustração. E, que da mesma forma que a Ilustração, a formação se torna problemática, pois, na medida em que se centra “[...] no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social.” (2003, p,15), ou seja a ciência passa a ter por função a produção econômica na sociedade. Além disso, ele alerta que

o quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época, embrulhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas (Id. Ibid. p.15-16).

Essa racionalidade produtivista, instrumental provocou, nos últimos anos, enormes mudanças, nas dimensões da educação e da cultura inclusive na concepção de universidade e, por extensão, no entendimento de docência e de formação. A esse respeito, Marilena Chauí no artigo “A universidade pública sob

nova perspectiva” (2003), traz para a discussão a constituição da universidade, afirmando que esta tem sua gênese como “instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (p.5). Afirma, também que

[...] a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidade imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (id.ibd. p.5).

A seu ver a partir das revoluções sociais do século XX a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutiva da cidadania, portanto como direito do cidadão. Nessa concepção além de republicana a universidade tornou-se uma instituição social indissociável da ideia de democracia e de democracia do saber. No entanto, com a reforma do Estado a mesma passa a ser vista como organização social, prestadora de serviço, em que não há tempo para reflexão, para a crítica, para o exame de conhecimentos instituídos, para sua mudança ou superação. Isso provocou grandes mudanças sofridas pela universidade pública nos últimos anos. Para Chauí (2003) essa concepção de universidade forjada após reforma do Estado, traz em seu bojo o que Freitag denominou de universidade operacional. Isto é, uma universidade que subjaz a forma atual do capitalismo, tornando-se “regida por contratos de gestão, avaliação por índices de produtividade e programas de eficácia organizacional e, portanto pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (p.7) - uma organização - que, como tal, uma vez pautada pela ideia de produtividade “abandona formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva” (id. Ibid. p. 8), para inserir-se na lógica do mercado, na lógica do modo de produção capitalista. Quais as consequências disso para a docência e para a formação? Para a autora essa universidade “definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e a formação intelectual, está pulverizada por microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (Ibid. p. 7), trazendo a perda do poder de reflexão na medida em que há um considerável “aumento de horas/aulas, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios” (Ibid. p. 7). Nesse interim, a docência passa a ser vista como transmissão

rápida de conhecimentos adensados a manuais de leitura fácil para os estudantes. Tendo presente essas considerações cabe indagar: como fica a formação de professores nesse contexto? Chauí responde:

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca da docência: a formação.”(Ibid. p.7).

Embora não apresente como tal, Chauí escancara nesse artigo a crise da formação, especialmente a crise da formação de professores. Na medida em que explicita que a universidade atrelada aos interesses do mercado submete-se as exigências do capital deixando de lado, eximindo-se, o maior legado que poderia deixar para a sociedade e para o cidadão, ou seja, a formação. Assim, embora tenha dito pelo não dito, no nosso entender, Chauí (2003) comunga da ideia da crise da formação ao expressar que:

[...] para a ideologia pós moderna, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; espaço e tempo são sucessões efêmeras e voláteis de imagens velozes[...]; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. [...] 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 dos seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões (Ibid.p.11).

Nessa perspectiva, Chauí (2003) como Maar (2003) e Ball (2011) comungam da ideia que a crise da formação tem sua gênese na sociedade sob o domínio da racionalidade produtivista, na sociedade administrada. Para Bell (2011) “por uma combinação de reestruturação financeira e de negociações faustianas, a academia é domesticada” (p.83-84). Na sociedade a serviço do capital “as teorias do gerenciamento, como mecanismo de objetivação, define os seres humanos como sujeitos a serem administrados” (p.85). Esse discurso legitima o exercício da autoridade legitimando o “tecnicismo solucionador de problemas” que repousa sobre uma aceitação acrítica do consenso moral e político que opera pela hegemonia do racionalismo instrumental.

Ball (2011), expressa de uma forma bastante contundente essa mesma preocupação ao discutir o papel incontestável da teoria nos estudos educacionais quando diz “lamento e maldigo a ausência de teoria e, a defendo como uma forma de proteger os estudos educacionais de si mesmo”(p. 92). Lendo Chauí (2003), Maar (2003), Ball (2011), penso que não estamos sozinhos nessa empreitada. Eis aí, dito de outra forma a crise da formação.

Nessa esfera de discussão, ainda de acordo com Maar, para Adorno “a crise da formação é a expressão mais desenvolvida da crise social da sociedade moderna” (id. Ibid. p. 16), uma vez que a educação passou a ter uma função objetiva nessa sociedade. Sendo assim, é nessa dimensão da sociedade dominada pela racionalidade produtivista que se instala a crise da formação.

Nessa direção, podemos dizer que essa crise tem sua origem no momento em que a cultura perde sua essência e suas características, afastando-se de conceitos e concepções indispensáveis à compreensão da sociedade vigente, e especialmente em função dos ideais da sociedade capitalista que converteu a formação no que Adorno (2003) chama de semiformação. E essa, ao impossibilitar a formação da consciência emancipada, autônoma e reflexiva, impediu que os indivíduos compreendessem os fenômenos sociais em todas as dimensões, isso é, na dimensão social, histórica, cultural, econômica, política. Assim, a crise da formação é reforçada pela dimensão reificadora e objetivante da sociedade capitalista que “deixou de atribuir qualquer papel revolucionário à cultura vigente, à ‘consciência da época’” (MAAR, 2003, p. 18). Dessa concepção resulta que a cultura passa a ser vista como algo inútil, pouco interessante, sem função objetiva, visto que a forma social que atende aos interesses do capitalismo tardio na sociedade contemporânea é a que transforma a ciência e a tecnologia em forças produtivas, nas quais as condições de produção econômica e material interagem no plano da subjetividade, expandindo as formas de dominação. Na dimensão escolar, essa concepção provocou a desconsideração, o desinteresse por tudo o que possa ser entendido como estranhamento a tais noções e que buscam se embasar na tradição da formação cultural.

Nesse sentido, pensar a questão da Semicultura requer lembrar que, com a consolidação do sistema capitalista e ascensão da classe burguesa, passou-se a acreditar piamente que pelo Esclarecimento (*Alfklärung*) chegar-se-ia a Formação (*Bildung*) Humana. Essa, por sua vez, seria capaz de levar o homem a dominar a

natureza, inclusive a sua natureza interna. Com isso, seria alcançada uma sociedade mais equilibrada. Tal desejo, porém, não se concretizou. Testemunho disso são os campos de concentração, as guerras, a violência urbana, a fome disseminada nos países pobres, a discriminação social, o *apartheid*, enfim a barbárie instalada na sociedade contemporânea.

Sabemos que, na busca pelo Esclarecimento, o homem acabou substituindo as explicações mitológicas pelo que considerava o verdadeiro saber, o saber capaz de produzir a emancipação do indivíduo. Na visão de Adorno e Horkheimer (1985 p. 17), “o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber.” Entretanto, na medida em que os ideais capitalistas vão clareando e se estabelecendo, esse saber acaba, instigado pela razão calculadora, regrado o conhecimento pelos critérios de praticidade e de utilidade. Assim, o Esclarecimento vai constituindo o espírito burguês, transformando o conhecimento em função de critérios indispensáveis à manutenção do estado capitalista e necessário a uma sociedade administrada. Se, por um lado o esclarecimento vai produzindo indivíduos “formados”, capazes de lidar com a dimensão técnica, por outro, vai constituindo seres semiformados em relação à dimensão humana. Isso ocorre porque a Razão Emancipadora, apregoada pelos ideais iluministas como capaz de produzir autonomia e liberdade, dá lugar à Razão Instrumental, que produziu não só os grandes avanços científicos e tecnológicos, como, também, a Indústria Cultural e a Semicultura.

Semicultura é o termo utilizado por Adorno (1996) para designar o resultado do processo industrial sobre a cultura, isto é, a industrialização da cultura a ser ofertada à sociedade de massa, com vistas a aprisionar o espírito humano. Exemplificando essa concepção podemos trazer Chauí (2003) ao discutir a universidade moldada pela reforma do Estado quando refere que “no caso da produção artística e intelectual (humanidades), a compreensão do espaço e do tempo transformou o mercado da moda [...] em paradigma” (id. Ibid.p.11), sendo assim, “as obras de arte duram uma temporada e, descartados, desaparecem sem deixar vestígio” (id. Ibid.). E, que “para participar desse mercado efêmero, a literatura, por exemplo, abandona o romance pelo conto, os intelectuais abandonam o livro pelo paper, o cinema é vencido pelo videoclipe ou pelas grandes montagens com “efeitos especiais””.(id. Ibid. p.11). Assim, refém da ideologia do mercado, do consumo, a produção artística e intelectual converte-se em semicultura. Por isso que

a Semicultura é produto da racionalização e da industrialização da cultura na sociedade contemporânea, e destina-se especialmente à classe trabalhadora. Por conseguinte a Semiformação é a Semicultura ofertada pela sociedade administrada, através da Indústria Cultural à classe trabalhadora, sendo uma forma de mantê-la alienada e submissa à ideologia dominante, privando-a da possibilidade de reflexão crítica. A esse respeito,

A indústria cultural expressa a forma repressiva da formação da identidade da subjetividade social contemporânea. Marx já assinalara como pela educação os trabalhadores “aceitam” ser classe operária interiorizando a dominação, exemplo nos seus hábitos (MAAR, 2003, p.20).

Assim, numa aparente democratização da formação cultural, a classe dominante disponibiliza, para a sociedade de massa, os bens culturais como qualquer outro produto a ser consumido, sem qualquer elemento de reflexão-crítica, portanto banalizados. O consumo da cultura estandarizada pela técnica, de forma acrítica, produz uma sociedade alienada em relação à realidade social em que vive.

No ensaio, “Teoria da Semicultura”, Adorno (2006) se propõe a discutir o que hoje chamamos de crise da formação cultural como um problema muito mais amplo e complexo, que vai além da questão pedagógica dos métodos e da inércia dos sistemas de ensino ou das reformas educacionais isoladas. Para ele, essa crise tem relação direta com a sociedade atual, pois a semicultura é materializada na indústria da arte, a qual se encarrega de disseminar seus produtos ideologizados com o objetivo de encobrir a grande cisão que se abre entre os homens, na sociedade capitalista. Assim, “a Semicultura é o espírito dominado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, 2006, p. 1). Isto é: na sociedade capitalista quase tudo é medido pelo valor do mercado, como mercadoria disponível ao comércio e à alienação da sociedade em geral. Nessa sociedade os produtos culturais, segundo Pucci (1997), deixam de ser predominantemente valores de uso para se tornar valores de troca, integrando-se à lógica do mercado. Os objetos culturais vão sendo assim produzidos e reproduzidos como qualquer outro objeto; à semelhança do aparato industrial, nasce a indústria da produção cultural. Entretanto, convém lembrar que essa indústria tem outros objetivos que não só apenas mover a economia capitalista; essa indústria tem por objetivo maior, como dissemos antes, manter a classe trabalhadora cada vez mais alienada e seu espírito aprisionado.

A questão da alienação e do aprisionamento do espírito da sociedade de massa é que nos leva a discutir a relação entre formação cultural e a Filosofia da Educação na formação de professores. Partindo da concepção clássica sobre a filosofia, podemos dizer que ela se constitui como busca constante do saber, como reflexão e, em última instância, como amor à sabedoria. Sabemos que a filosofia como atividade do espírito não pode se estabelecer como elemento superior, sob pena de converter-se em fetiche numa falsa atividade do espírito. No entanto, não podemos negar sua importância no processo de formação do ser humano, na educação. A educação como atividade social e humanizante não pode prescindir da filosofia, como processo de reflexão crítica, em especial da Filosofia da Educação.

Colocar a Filosofia da Educação como elemento que possa auxiliar na formação dos professores, com vistas a superar a Semiformação, requer que se pense: Qual a função da Filosofia, especialmente na formação de professores? E como ela poderá ajudar na superação da semicultura e da semiformação? Entendemos que, na formação de professores, o que lhes é oferecido necessita atender possibilidade de apropriação do conhecimento, ou seja, apropriar-se cognitivamente da realidade. Essa apropriação pode se dar de forma direta, pelo esforço de entender essa realidade a partir dos seus próprios elementos e relações; ou de forma indireta, pela compreensão inteligível dessa realidade através de um entendimento já produzido por outro (LUCKESI, PASSOS, 1992). Demanda também o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico-reflexivo que lhes permita entender a essência e as implicações das coisas: entender como e por que a sociedade em que se está inserido se desenvolve da forma que se desenvolve; por que somos movidos pela semicultura e por que a formação hoje se converteu em uma Semiformação?

É mister lembrar que a produção, difusão e apropriação do conhecimento ao longo do desenvolvimento da humanidade foi e continua sendo eivada por problemas da própria sociedade, pois isso é histórico, e atingido pela realidade social em que ocorre. Num primeiro momento, numa sociedade em que não havia acumulação, esteve à disposição e a serviço de todos, mas a partir do momento em que a sociedade de classes se estabeleceu, esse processo se diferencia e se torna instrumento de domínio de uma classe sobre a outra. Na sociedade contemporânea do capitalismo tardio, a forma de manter a classe trabalhadora sob o domínio dos interesses do capital é oferecer as malhas da semiformação. Aqui reside nossa

reflexão a respeito da Filosofia – da Filosofia da Educação ou da importância do desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo na formação de professores, pois eles poderão ser artífices nesse processo que poderíamos chamar de contra-formação ou do desmascaramento da Semiformação.

Devemos repelir qualquer ideia de que a filosofia seja um quadro exposto à contemplação do homem, ou mesmo um entorpecente para mergulhá-lo em doces sonhos etéreos, enquanto aquece a realidade da vida e o muito que há de fazer dentro dela. A filosofia é, antes de mais nada, em primeiro lugar e acima de tudo, “uma arma”, uma ferramenta, um instrumento de ação com a ajuda do qual o homem conhece a natureza e busca o conforto físico e espiritual para a vida (BASBAUM, 1978, p. 302-303).

Assim podemos considerar que a Filosofia é elemento imperativo ao desenvolvimento humano e civilizatório. No entanto, reconhecemos que, na sociedade administrada, polarizada pela questão da eficiência e pelo pragmatismo imediatista do produzir-consumir, há alijamento do saber filosófico diante da possibilidade de ele despertar a criticidade e desvendar os valores dessa sociedade.

Quero deixar claro que nosso objetivo não é estandardizar a Filosofia nem a Filosofia da Educação, mas repensá-las como elemento por onde pode fluir a formação cultural do educador e a conseqüente desmistificação da Semicultura.

Se a educação é uma prática eminentemente humana, não pode deixar de ser pensada e orientada por um posicionamento filosófico. Esse está presente no currículo de praticamente todos os cursos de formação de professores e tem por função refletir criticamente acerca dos elementos que constituem a educação, ou seja, reflexão crítica sobre a escola, seus fins, seus meios; reflexão sobre o professor e o aluno, bem como sobre seus papéis no processo formativo: a questão dos modelos, as concepções educativas e as visões de mundo embutidas nas imagens da docência e da discência. Assim, a filosofia aplicada à educação é o processo de reflexão que visa a desvendar e construir sentidos para a educação, e, por extensão, para a existência humana. Destarte:

É [...] tarefa da Filosofia da Educação contribuir para a intencionalização da prática educacional, a partir de sua própria construção em ato, ou seja, como presença atuante numa determinada sociedade, num determinado tempo histórico. Intencionalizar a prática educacional é dar-lhe condições para se realizar como práxis, ou seja, ação realizada com sentido, ação pensada, refletida, apoiada em significações construídas, explicitadas e assumidas pelos sujeitos envolvidos. É por isso que se pode

definir a Filosofia da Educação como esforço para o desvendamento/construção de sentido da educação no contexto do sentido da existência humana (SEVERINO, 2011, p. 40).

Assim, acreditamos na possibilidade de buscar na Filosofia da Educação, não uma dimensão prescritiva, mas uma forma de desafiar o conformismo instituído na contemporaneidade. E, pensando nela como uma possibilidade enunciativa, encontrar um potencial para a formação cultural do educador; uma forma para superar os processos de semiformação socializada, justamente porque “a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede” (ADORNO, 1996, p.1). Daí por que a degeneração das possibilidades de uma relação formativa crítica com os elementos da cultura é um problema social amplo, que cobra respostas da Pedagogia contemporânea. A indagação imperativa é saber: como e em que ponto encontrar as possibilidades de superação no pensamento crítico-filosófico na formação docente?

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DESENCANTADA NO ESPELHAMENTO DO OUTRO PELA PRIMAZIA DA *OPERATION*

O desenvolvimento das sociedades complexas em torno do avanço tecnológico constituiu pressão constante no sistema educacional, em virtude da exigência de uma formação que pudesse corresponder aos intentos da economia global em permanente mudança³. O problema não está em pensar os conhecimentos sob o prisma do novo contexto de vida social, mas em recair na exclusividade do pensamento educacional que se orienta apenas pela lógica da racionalidade instrumental⁴. Assim, o advento dessa nova esfera de formação, em que é quase impossível distanciar as relações entre trabalho e educação, não significa ter que aceitar que as reservas das possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico irão se esgueirar para dar lugar a um tipo de formação somente técnico-operativa, pautada por exigências externas aos ambientes imediatos da vida e negadoras da autorrealização do sujeito dentro do ciclo de experiência formativa.

Nesse sentido, e a partir da extensão de uma idéia básica apresentada por Adorno/Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, sobre a substituição da “verdade” pelo procedimento eficaz (*operation*), pretendemos indagar, neste capítulo, um dos aspectos presentes na tradição da formação cultural - o chamado “ideal de verdade” – que foi aos poucos sendo afastado do horizonte da educação. Esse ideal de verdade esteve presente no pensamento ocidental desde a antiguidade clássica e constitui um ímpeto motivador da experiência pedagógica e de conhecimento à procura de seu autoesclarecimento, sem o qual a formação não poderia ser pensada, ao menos em sua busca de autonomia e liberdade. Assim, pretendemos, nesse capítulo, num primeiro momento, refletir sobre as consequências da perda do ideal de verdade pela primazia da *operation*, a qual vem se manifestando na educação, sobretudo, a partir da assunção da Pedagogia das competências aos currículos de ensino das escolas e universidades, tornando-se o

³ A esse propósito, ver Kuenzer (1998): as correlações que têm -se dado entre trabalho e educação, e como essas questões estão amparadas numa dimensão técnica do processo pedagógico.

⁴ Pode-se dizer a partir das considerações de Habermas (1987) que a racionalidade instrumental é necessária, mas, assim como o progresso técnico, terá que ser realocada e orientada criticamente no contexto comunicativo do mundo da vida.

principal elo da relação teoria e prática na formação. Nossa intenção é questionar o forte parentesco dessa pedagogia com o pensamento estratégico-sistêmico, típico de móveis de ação próprios da razão instrumental. Nesse sentido, posteriormente, apresentamos indicações alternativas aos processos de tecnificação e instrumentalização da educação, amparadas na crítica adorniana, questionando o surgimento de manifestações de verdades na formação que se coadunam com o conceito pela simples verificabilidade do dado.

Os estudos de Adorno acerca da formação cultural constituem referencial para repensar os processos de educação contemporânea, demasiadamente presos à técnica. A ideia é problematizar, enfim, o esquecimento do elemento cultural e da dimensão teórica expressos na preocupação pelo ideal de verdade, presente na tradição, os quais levaram ao enfraquecimento do sentido e significado da prática, retroagindo em perda de experiências que poderiam alimentar a vida interior nas interações com o outro. A formação não se conclui na simples agregação de competências, antes ela é, sim, um constante *devoir*. Nesses termos, a saída para tal estado de perda de sentido pode encontrar-se na dimensão estética da formação cultural, como possibilidade de perseverança no ideal de verdade permeado na tradição, como sensibilidade à alteridade do outro.

2.1 A experiência da formação na tradição e a primazia da *operation*

A sobreposição do aspecto econômico às outras dimensões da vida, que se deu, sobretudo, a partir do desenvolvimento alucinante das ciências naturais no que diz respeito ao domínio da natureza para melhor explorá-la, é resultado, principalmente, de uma razão que abdicou do tratamento da questão humana⁵ e uma razão que se centrou, acima de tudo, na lógica da previsibilidade. Essa racionalidade, que era incipiente no início da modernidade, cuja conceituação de razão instrumental e tendência regressiva da razão esclarecida, os pensadores frankfurtianos da primeira geração não tardaram em apresentar os seus nefastos efeitos, é a mesma racionalidade que desenhou os contornos dos principais acontecimentos políticos do século XX.

⁵ Ver a esse propósito Horkheimer (1975), sobre a distinção entre Teoria tradicional e Teoria crítica.

Hoje, porém, numa outra forma de aparição, mas sempre servindo aos intentos de uma economia global e capitalista, ela vem se manifestando de forma mais sutil. O seu raio de alcance é guiado pelo leme econômico. E à medida que as relações entre educação e trabalho se aproximam cada vez mais, somam-se aos seus efeitos os burocratas e economistas de plantão, aptos para redigir um novo discurso pedagógico endereçado aos novos tempos. Entra em jogo a objetividade, a competitividade, a previsibilidade e finalidade, no lugar da intersubjetivação, da imprevisibilidade do fenômeno educativo e da formação entendida como experiência pessoal e coletiva.

Nos últimos tempos passa a ser visto com naturalidade o fato de se ter acentuado consideravelmente, no cenário das vivências cotidianas do espaço pedagógico, a interposição de tendências instrumentais no modo de conceber a realidade educativa, análoga aos procedimentos de gerenciamento empresarial. “Está claro que os conhecimentos de Teorias da organização, de Teoria geral do sistema e da comunicação podem contribuir muito para a estruturação e o funcionamento das escolas” (SOLÉ e COLL, 1997, p. 27), isto é, quase tudo passa a ser avaliado em função de um olhar objetivador dentro de um organograma setorial. Nesses casos, o que importa realmente é a finalidade prática, centrada nos resultados da produção. Perde-se a subjetivação implicada na compreensão de todas as coisas, a capacidade de fazer novas experiências, em suas pressuposições subjacentes e mais amplas, que são responsáveis por garantir um modo de existir em permanente atribuição de sentido ao mundo e aos outros.

No campo educacional essa nova forma de pensamento mira quase que exclusivamente as novas demandas do mercado de trabalho, assim já não importam tanto as condições histórico-políticas e psicológicas do processo formativo. Os valores sociais e comunitários igualmente vão tendo o mesmo destino. Com efeito, podemos falar de um sério prejuízo para a formação da subjetividade esclarecida e a sua fundamental realização consigo mesma e com os outros dentro da experiência formativa. Isso leva à sensação de “mal estar” (FREUD, 1997) e vacuidade, cujos gostos pessoais oscilam segundo a ordem do metrônomo sistêmico da produção, em prontidão para bater, a qualquer momento, um novo ritmo de consumo.

Se por um lado a humanidade se agigantou no momento que superou o próprio medo ao dominar a natureza pela conquista da técnica, por outro ele se

tornou vítima de seu próprio feitiço, tal como ilustra o filme *Tempos Modernos*⁶. A tendência regressiva da razão esclarecida escapou ao controle humano e volta e meia aparecem patologias sociais causadas pelos seus efeitos.

O desencantamento do mundo, em virtude de uma racionalidade que fez seu nome nos processos de urbanização da vida e de profanação da cultura, levou também, de certa forma consigo, a motivação de um gosto pelo ideal de verdade e de resguardo da alteridade do outro⁷, que deu lugar à idéia daquilo que Adorno/Horkheimer (1985) chamaram de *operation*⁸. Essa se situa fortemente incrustada nas matrizes da educação contemporânea. Assim, “o que importa não é aquela satisfação que, para os homens, se chama “verdade”, mas a “*operation*”, o procedimento eficaz (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 20).

A satisfação do ideal de verdade, expresso na relação com a tradição cultural capaz de proporcionar deleite e surpreender o presente, era o que podia ser considerado de mais substancial no espírito de formação. Suplantar o real em abstrações e reflexões no rumo de sua transformação constante, significava a riqueza do conhecimento do mundo num horizonte de compreensão cada vez mais amplo, em permanente contato com o diferente. Desse modo, a satisfação daquilo que era “verdade” para os homens, dizia respeito a um ideal de busca permanente pela compreensão das coisas e do mundo permeado de diferenças, em suas razões de ser mais substanciais, e não um dogma ou uma proposição hermética instituída pela probabilidade científica insuflada de si mesma. Era uma abertura em relação ao encontro do Outro e do desconhecido, exatamente aquilo que sempre causava estranhamento. Daí que a formação perdeu o ponto de conjugação com o outro dentro da tradição e caiu num desencantamento com o mundo. Por conta disso, quase todas as possibilidades de construção de novas utopias tornaram-se enfraquecidas.

Mas no itinerário de viagem do sujeito, nas diferentes rotas da tradição histórica e cultural, há uma dimensão pedagógica para aquele que se lança ao conhecimento do outro. Nesse sentido, a *alétheia*, entendida como ideal, figurou

⁶ Direção: Charles Chaplin. Elenco: Charles Chaplin, Paulette Goddard. (Modern Times, EUA 1936).

⁷ Não se trata da verdade em si baseada no fato empírico, mas a verdade resguardada por uma procura de credibilidade ético-moral e amparada por um amplo horizonte, em permanente aperfeiçoamento na busca de sentido das coisas do mundo na relação com o outro.

⁸ Trata-se de um modo de agir exclusivamente instrumental que persegue operações que garantem o procedimento eficaz, pautado pelos imperativos da previsibilidade e da calculabilidade.

para a formação de um horizonte a ser mirado de procura incessante desde o velho *sophos* grego, na clássica indagação: *que é?* – do ser e das coisas ou do *conhece-te a ti mesmo* socrático, independente das assertivas e percepções mais imediatas. Essa busca – característica fundamental da formação, nos foi legada pela *Paidéia* grega. Já o ideal de verdade como relacionado ao outro, que ajudou a inquirir e perscrutar a si próprio, em diferentes experiências no mundo, para *formar a si mesmo*, numa permanente relação viva com a cultura, nos foi legado pela *Bildung*⁹, decorrente do idealismo germânico. Esse ideal, compreendido como núcleo da formação, se faz na abertura da experiência formativa, “jogando-se” na alteridade do outro presente nas coisas, na cultura e no tempo.

Por conhecer as diferentes formas de conceber e expressar o real, para além da representação imediata das coisas, esse “ideal de formação” como procura do outro para a transformação de si, ao longo da história e da tradição, deixou brechas para uma compreensão afetiva de estirpe mítica e alegórica do mundo presentes na tradição. Tal fato permitiu pensar a “verdade” como idealização para criar constantemente um novo retrato para a vida, desenvolvendo a sensibilidade humana no encontro permanente com o outro, o diferente – aquele que causa o estranhamento, revelando novas formas de ser e sentir. Isso explica por que, na tematização da *Bildung*, a estética e a reflexão sempre andaram de mãos dadas para o novo humanismo empreendido por Schiller (1995), Goethe (2006) e Humboldt (1997), os quais tinham como referência o humanismo do período dos séculos XV e XVI, que, por sua vez, representou uma retomada da cultura grega em vista dos novos tempos.

Segundo Adorno/Horkheimer (1985, p.20): “Desencantar o mundo é destruir o animismo”. E partindo, também, das considerações de Max Weber acerca do desencantamento do mundo em vista da abrangente onda de racionalização sob as condições de vida, pode-se dizer que, se por um lado livrou-se da tutela obscurantista, por outro ficou complicado inaugurar imediatamente para o sujeito um *ethos* substancial para sua formação que fora perdido nas ideias éticas de justiça, verdade e compaixão, situadas nas versões das tradições míticas da existência.

⁹ Nos romances de formação tal como *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe, pulsa um anseio pelo ideal de verdade, na busca do personagem central por se autocompor espiritualmente com autonomia e liberdade.

Assim, o respeito por certo caráter místico da natureza, na busca pela *aletheia*, salvaguardada por seitas inicialmente secretas, como o caso dos pitagóricos, foi o que tornou possível o crescimento de um saber específico acerca do mundo. Mesmo as cosmologias pré-socráticas¹⁰, como expressões de uma verdade primeira (*arkhé*), não eram figurações totalmente afeitas à imponência de um *logos* filosófico que tentava se desvencilhar do Outro que estava presente na tradição das fábulas míticas. A *physis* expressa nos elemento fogo, ar, água ou átomo, não representaram, a fundo, mais do que intuições míticas revestidas por um *status* ontológico racional, pois era também o mundo como um outro que nos ligava afetivamente.

Entre os sofistas, no primor por certo ideal de verdade na formação, expresso no embate da interlocução com o outro, sempre esteve presente uma relação com o conhecimento de feições artísticas, mas nem por isso inautêntica, tais eram os seus cuidados estéticos na polidez com os argumentos. As *epideixis* (exibições) encantavam a juventude, criando para ela uma esfera de ludicidade e autossatisfação cultivadora do conhecimento. Na maioria das vezes esse conhecimento se refletia em consequências políticas para a *polis*.

O diálogo socrático perseguiu menos a definição da *coisa* do que a preservação de um interesse espiritual pela formação num ideal de verdade como resguardo de encontro com o Outro, voltando-se para si mesmo – seja pela ironia, ou pela maiêutica; a qual mais tarde foi convertida em dialética por Platão (2004), cuja superação da *doxa* pela *episteme*, ou a passagem do mundo das sombras (sensível) ao mundo das luzes (inteligível), dependeria essencialmente do reconhecimento da existência de um horizonte de arquétipos perfeitos para a conduta mundana se pautar. Assim, contando apenas com a fagulha da reminiscência, a formação expressa no ideal de verdade como força que procura conhecer esse outro que está fora – permeado no tempo e no espaço – ganhava uma denotação teleológica para a vida dos homens ao encontro do *logos* olvidado, o qual já constituíra, em algum momento, objeto de contemplação para o espírito, como outro da formação.

Já Aristóteles (1999) figurou na culminância do pensamento grego, por ter sido um dos primeiros a formular de forma consciente os princípios do que mais

¹⁰ Ver a esse respeito BORHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo Cultrix, 1977.

tarde seria conhecido por pensamento científico. E embora tendo apresentado novos métodos (*Organum*) para a conquista do saber, sobretudo os de natureza experimental, pensou, para além do conhecimento, que a finalidade da educação, em consonância com um ideal de verdade, manifesto na referência do cuidado ao outro, estaria voltada, acima de tudo, para o *bem* ou para *felicidade*.

O mundo ocidental, como extensão da cultura helenística, por muito tempo esteve assentado no valor da retórica. O ideal de verdade corporificado na formação, relacionado ao conhecer a partir do outro, subsistia num discurso ético normativo, o que para nós significou um *ethos* cultural de cultivo das humanidades clássicas. Essas, por sua vez, eram indubitavelmente auxiliadoras do pensamento crítico de distanciamento da realidade imediatamente dada, numa permanente atribuição de sentido. Esse legado ensejava um ideal de coletividade e entendimento universalista, tendo valor acima da condição histórica.

A razão instrumental que se insuflou desde os primórdios da modernidade, levou, paulatinamente, à título de credibilidade científica, a verdade como ponto de referência comum com o outro, situada na esfera do discurso, a transferir-se para a esfera dos fatos das demonstrações empíricas e previsíveis. Colocou-se, assim, boa parte do conhecimento sob o critério econômico-produtivo. Esse desgaste da reflexão teórica em benefício exclusivo da ação prática culminou, no cenário da formação, com as propostas pautadas pela *operation* – o procedimento eficaz. E aí se esvaiu até mesmo o caráter essencialmente comunicativo da educação, juntamente com a possibilidade de abertura à alteridade do outro, apresentada pela força do diálogo numa perspectiva hermenêutica. Pois “a lógica mais recente denuncia as palavras cunhadas pela linguagem como moedas falsas, que será melhor substituir por fichas neutras” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 21). Ora, então, se o conhecimento é entendido como resultado a ser alcançado e já se sabe, de antemão, quais são as suas peculiaridades exatas, bem como, o seu desdobramento, não há por que ficar discutindo suas implicações mais recônditas para a vida; basta saber a aplicabilidade ou funcionalidade pelo critério da utilização prática, e pronto. Eis aí um belo exemplo de desvirtuamento da formação validada no sentido e no reconhecimento do outro, como seu grande motivador de desenvolvimento.

Esse diagnóstico é decorrente de uma acentuada ênfase nas operações práticas em prejuízo da reflexão teórica. E reforça a idéia de ciência como ideologia

de dominação¹¹, porque, uma vez desprovida dos compromissos históricos e coletivos, essa racionalidade está livre para operar somente na perspectiva de um agir instrumental *com respeito a fins*, guiado pelo imperativo do procedimento eficaz de utilidade e eficiência prática. Nesses termos, o teor de humanidade presente nas coisas e na busca da formação cultural, como condição de autossatisfação do espírito na sua relação com o outro no processo formativo, acabam por valer muito pouco.

Francis Bacon com o seu *Novum Organum* ostenta o espírito da modernidade no prestígio pela técnica, experimento e observação dos fatos. Com isso ele ajudou a instaurar o crescente programa de evolução do esclarecimento, sobretudo a partir de uma vertente instrumental, procurando “dissolver o mito e substituir a imaginação pelo saber” (1985; p.19). Essa virada da compreensão moderna do conhecimento e da ciência, expressa na mudança da lógica discursiva da normatividade para a lógica experimental da concreticidade, manifestou-se no campo educacional pela primazia da *operation*. Isso se deve ao fato de que: “No trajeto para a ciência moderna, os homens renunciaram ao sentido e substituíram o conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 20). Nessas condições, é pouco provável que a experiência formativa, no seu giro de estranhamento em relação ao Outro, encontre realização e satisfação no sentido das coisas, já que quase tudo é substituído pelo método do *saber-fazer* nas predeterminações do pedagógico. Com efeito, tudo está definido a priori através de uma verdade pré-definida que só reconhece o outro como espelhamento de suas proposições. Consequentemente, prende-se ao conhecimento previsível e tácito, uma vez que não consegue mais transpor o imediato pela compreensão da causa e da razão de ser das coisas em suas implicações mais profundas referidas ao outro.

Com efeito, o “procedimento eficaz” passa a ser princípio norteador no controle das circunstâncias do desdobramento do processo educativo, em todos os detalhes, por meio do emprego da técnica baseada nos ditames científicos. Isso tudo leva, aos poucos, à indiferença, ao desencanto e à perda de sentido, justamente porque sobra apenas um reduzido espaço para a autonomia e a autor-realização. É assim que a formação cultural se enfraquece como encontro com o

¹¹ Ver a esse respeito Habermas (1975) Técnica e ciência como ideologia.

outro e acaba encontrando justificativa no espelhamento do outro pela primazia da *operation*.

Essa questão abre uma imensa margem para o aparecimento de propostas educacionais preocupadas apenas com os fins e com os resultados estatísticos de quantificação do ensino. Por conseguinte, a *operation* ou procedimento eficaz para busca de resultados pré-determinados quer ver-se espelhada no outro. Esse passa a ser produto de sua incidência e não o outro diferente. A chamada pedagogia das competências, atualmente em vigor na legislação educacional brasileira, é uma pedagogia forjada na *operation* e se institui no sistema para dar conta de um amplo planejamento educacional, preocupado primordialmente em corresponder, antes de tudo, às aceleradas mudanças no mundo do trabalho, respondendo objetivamente aos desafios práticos. Daí a ênfase no desenvolvimento de competências para remanejar os sujeitos ao gosto da oscilação da máquina produtiva. Nesse sentido, o sucesso se encontra no espelhamento do discurso oficial na educação. Isso se dá através do procedimento eficaz, que busca corresponder a processos avaliativos externos. Daí que há pouca chance para surgirem experiências educativas de estranhamento com o outro, isto é, com aquilo que perpassa a tradição, mas nem sempre pode ser traduzido em competências quantificáveis.

Por conseguinte, ao se fixar na prática pela primazia da *operation*, a pedagogia das competências comete o equívoco de renegar a teoria e afastar mais ainda a formação do ideal de verdade. Ela faz isso na medida em que, também, ao tentar aligeirar o processo educativo, pela fixação no aprimoramento de saberes/competências, substitui o pensamento e o sentido pelo procedimento eficaz.

2.2 Pedagogias forjadas na *operation*: espelhamento do outro e desencantamento da formação

Atualmente parece que o espaço educativo tem sido um lugar fecundo para o pensamento estratégico-sistêmico corporificado nas pedagogias das competências. Elas manifestam fortes traços de uma educação que se inspira, substancialmente, na razão instrumental, na medida em que o seu *locus* é o desenvolvimento de competências práticas e operacionais, entendidas como “uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiados em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD 1999, p. 7). Ao situar-se no âmbito exclusivo

da prática, relegando o conhecimento a segundo plano, a técnica se sobrepõe às outras dimensões da formação. “A técnica é a essência desse saber, que não visa a conceitos e imagens, nem ao prazer do discernimento, mas ao método, à utilização do trabalho dos outros, ao capital” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 20).

A pedagogia das competências esquece assim a preocupação pelo ideal de verdade como direcionamento à alteridade do outro, visto que pouco se preocupa por formar pensadores, mas operadores. O ensino por competências já não consegue problematizar e identificar signos que tenham o potencial de revelar o caráter, às vezes, claudicante do dado. Os conhecimentos operativos prendem-se no acolhimento imediato do dado empírico, tomado sempre como verdadeiro, assim recai-se na miopia da certeza. Em outras palavras, trata-se de um dogmatismo tirânico da *empeiria*. Nesse caso, naturalmente são poucas as chances de transcender o âmbito do senso comum. A ilusão da evidência sensível por si só, destituída de reflexão teórica, não garante a criticidade, pois não é necessariamente o conhecimento legado pela tradição que tem importância como elemento formativo, mas, sim, os procedimentos eficazes – a *operation*. Duarte (2001), ao criticar e classificar as pedagogias das competências no mesmo patamar que as pedagogias do *aprender-aprender*, coloca que, para elas:

É mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. É mais importante adquirir método científico do que o conhecimento científico já existente (p. 36, 37).

Nessa mesma linha crítica, o autor expõe que, para essas pedagogias, “aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas” (DUARTE, 2001,37). Isso confirma, de certo modo, a perda de características primordiais da formação humana, a saber, a capacidade de escuta e disponibilidade para o diálogo com o outro da formação. Sendo assim, não faz mais sentido para os docentes darem o seu testemunho de busca do ideal de verdade, manifestos num estilo de formação cultural como o outro da ação pedagógica, na apresentação de conhecimentos socialmente elaborados e dignos de fruição intelectual. Por conseguinte, a ação docente se reduz na apresentação das operações corretas que garantam ou levem ao procedimento eficaz. “Tal perspectiva apresenta uma nova

concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1157).

Assim, não existindo mais tanta vazão para o gosto pelo cultivo da formação cultural, o sujeito, cuja educação é pautada pelo rol das competências, encontra consolação no fetiche de alcançar a validação de resultados, segundo fins previsíveis, *a priori* determinados, fechado às experiências de estranhamento e aprendizagem com o outro. Desse modo, essas propostas seguem na trilha de uma educação instrumental em que é oportuno lembrar que:

O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. Juntamente com a magia mimética, ele tornou tabu o conhecimento que atinge efetivamente o objeto. (ADORNO/HOEKEIMER, 1985, p. 28)

Inventariar, hierarquizar e classificar passam a ser sinônimos de validade epistemológica. Os conhecimentos, cuja verdade e expressão não se comprimem nos moldes desse tipo de procedimento pedagógico, passam a ser destituídos de valor. Assim, a imprevisibilidade é representativa do medo do desconhecido e, portanto, do *diferente*. Essas pedagogias agem com pretensão de alcançar uma transparência total no que se refere ao trato dos objetivos do processo educativo: “Do medo o homem presume estar livre quando não há mais nada de desconhecido” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.29). Esse é o arauto de sua segurança no controle total da natureza, inclusive de sua própria. Porém, “A hermenêutica nos mostra que nem tudo que é desconhecido é transformado em conhecido, como pretendia o conceito iluminista de progresso” (HERMANN, 2003, p. 88). Sendo assim, a realidade não se esgota na percepção objetivista e imediata do objeto ou na manipulação de informações operacionais do cotidiano. A cognoscibilidade do mundo “é muito mais do que as impressões e sensações que dele temos” (MORAES, 2009, p. 603), tampouco é assegurada por um rol de competências específicas.

O ponto nevrálgico da proposta dessa pedagogia é reduzir a idéia de conhecimento, como conteúdo formativo, à identificação de seus instrumentais de apropriação, o que inevitavelmente leva a uma certa relativização da dimensão afetiva e cognoscível da realidade. Conseqüentemente, na medida em que se firma

na *operation*, colonializa o outro no espelhamento das suas intenções. Isso se manifesta também nas tipificações do conhecimento como delimitadoras da experiência formativa de estranhamento com o outro:

Nos esquemas de conhecimento estão integrados conhecimentos de tipo declarativo (referentes ao que: o que dizer de algo ou alguém, de alguma situação, experiência ou acontecimento) e conhecimentos de tipo procedimental (referentes ao como fazer: realizações de ações e de seqüências de ações). Estes contêm conhecimentos referentes às coisas e a como fazer coisas com as coisas (MAURI, 1997, p.93).

Com efeito, a ênfase é posta nas ferramentas e formas de manipulação entendidas desde já como conhecimentos, e não na reflexão a respeito da substantividade daquilo que de fato constitui o conhecimento como algo referido ao outro. Portanto, é evidente a ausência de critérios para julgar o conhecimento para além de suas utilidades práticas. Nesse sentido, a reflexão pedagógica deixa de perguntar sobre as dimensões ideológicas e formativas do conhecimento como referencial para a experiência formativa com o outro e com a realidade física e social mais ampla, centrando-se na seleção de um rol de instrumentais variados, cuja pretensão é operar diferentes conhecimentos, mas sem fazer a leitura crítica de suas implicações para a vida num contexto social.

Daí que em suas peculiaridades ontológicas essa é, por essência, uma pedagogia operacional, centrada em procedimentos do *saber fazer*. Decorre desse fato a sua dificuldade em reconhecer as outras instâncias da natureza da educação. O seu *locus* é a operação eficaz (*operation*), portanto ficando de lado o conhecimento como referencial para a questão ética ou moral, por exemplo. Essa problemática gera para o campo educacional a ausência de um horizonte comum no qual o sujeito possa buscar sentido para o seu próprio processo de autoconstituição.

A proposta das competências, largamente difundidas na legislação da formação de professores no Brasil, dificulta a autorrealização na procura do saber, porque carece profundamente de um fulcro gnoseológico; pois, ao prender-se, nas malhas da racionalidade instrumental, na maioria das vezes, esteve despida de uma preocupação com a formação cultural mais abrangente e abarcadora de um ideal de verdade referido à alteridade do outro. Isso levou a esquecer que o outro ao qual ela se dirige não se reduz a uma dimensão intelectual operacional. A inexistência da idéia de *phatos* a desobriga de ensejar que o sujeito se coloque em situação de

espanto, fascínio ou estranhamento, diante do objeto cognoscível. Assim, tudo o que não encontra funcionalidade através de informações operadas de acordo com o procedimento eficaz, pode ser visto com certa indiferença e como algo sem muita utilidade prática. Criam-se, então, farisaicamente, valores para um conhecimento operativo que no fundo é desprovido de uma autêntica sustentação epistemológica e de compromisso com o outro por meio de ideais mais amplos. Portanto, precisa ser reforçada a convicção de que: “Nada do que, de fato, se chame formação poderá ser apreendido sem pressupostos” (ADORNO, 1996, p. 403). Nessas condições, se faz premente reencontrar a formação capaz de transcender as limitações de um objetivismo prático que compraz para tornar tênues as possibilidades da razão crítica. Assim, a proposta de ensinar exclusivamente visando a desenvolver um repertório de competências resulta em desencantamento da formação cultural no espelhamento do outro, a priori determinado pela primazia da *operation*. Esse fenômeno ocorre sobremaneira quando é determinado um perfil de formação que se fecha na ideia de competências, sem qualquer espaço ou liberdade para realizar experiências formativas de estranhamento com o outro.

2.3 Formação cultural não é privilégio

Até quando os rumos da educação contemporânea ficarão presos à revelia a um tipo de prática negadora da reflexão teórica? Se a aceção da prática se define em critério de utilidade determinado pelo fator econômico, como ainda defender dentro das instituições educativas ideais de alteridade, representativos da ética e dos grandes valores da convivência comunitária?

Esse estado de coisas, de certo modo, é representativo no campo educacional de certas distinções entre as ciências operativas e as ciências humanas. As primeiras, de posse de um método de apreensão da verdade como dado, ganham cada vez mais espaço nos rumos da educação contemporânea, porque atendem a política dos resultados; as últimas, ainda são criticadas a respeito de sua natureza metodológica e interpretadas como excessivamente teóricas e normativas, não indo muito além na transposição do discurso. É oportuno lembrar que:

Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre o elemento regressivo, ele está selando o seu próprio destino. Abandonando [...] a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador, e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO/HORKHEIMER 1985, p.13).

Essa passagem deixa claro que nenhum projeto, seja de ordem política, científica ou educativa, que pretende ser de natureza crítica, pode prescindir da reflexão teórica sobre si mesmo, sobre o seu próprio desfecho.

A preocupação por um ideal de verdade, como substantividade da experiência cultural formativa relacionada ao outro, não se coaduna com os postulados da pedagogia das competências. Essa trabalha para desenvolver miríades de capacidades operativas, menos para o entendimento crítico das circunstâncias da vida. Ela revela um forte equívoco ao esquecer a sensibilização como desenvolvimento de uma linguagem que pode suplantar a percepção meramente confirmativa do dado, o que para ela é traduzido apenas em etiquetas lacônicas. Aí se esvaem as possibilidades de representar e compreender o mundo, juntamente com a autorrealização pedagógica pela permanente busca de sentido. “A coisa mesma que está no diálogo só adquire força e se faz valer quando os parceiros do diálogo se entregam por completo à força do pensamento e questionam ideias e opiniões tidas como lógicas e naturais” (HERMANN, 2003, p.95).

As pedagogias das competências já instituídas nos moldes de uma educação instrumental, a qual vê o outro apenas como afirmação do espelhamento de suas práticas, reforça a ideia de verdade como aquilo que tem validade pela função prática. É preciso contrapor essas propostas para ajudar a esclarecer que a formação cultural, pensada num ideal de verdade de compreensão do outro, primeiramente se preocupa em compreender o sentido das relações que o sujeito estabelece com o mundo. No afã de conquistar um entendimento crítico das implicações positivas e negativas que essas relações podem ter para a vida humana, se estabelece numa perspectiva salutar e ética como o outro da formação. Sendo assim, não podemos nos render ao praticismo que hierarquiza como superior a eficiência empírica em relação à teoria, ao deixar de lado a reflexão sobre as suas próprias consequências. É por isso que a “verdade não significa meramente a consciência racional, mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985; p. 14).

O pensamento educacional, ao trabalhar apenas numa esfera de desenvolvimento de ferramentas operativas, acaba por auxiliar a absolutização do saber e do conhecimento como verdades verificáveis. Decorre daí o ceticismo em relação a tudo que não se enquadra no mecanismo do controle. Isto é, a redução da verdade ao fato, e não àquele antigo ideal de busca, instituidor de imperativos éticos, que por sua própria natureza defendia uma reflexão teórica não restringida à etiqueta do dado conceitual ou empírico, mas referendada a uma compreensão apoiada no outro e na tradição.

Daí que pensar a educação, hoje, implica, sobretudo, aproximar novamente a formação cultural dos ideais da tradição de consideração e a alteridade do outro, através da dimensão reflexiva não mais limitada ao primado exclusivo da prática. A prática encerrada em si mesma, sempre do mesmo modo protocolar de ação, numa espécie de ativismo cego, equivale à unidade representada na reprodução padronizada do mesmo, impedidor do estranhamento e, portanto, da manifestação do diferente. Mas também não podemos compreender o ideal de verdade como unidade absolutizadora. Contrariamente, não podemos relegar tudo a uma fórmula, ao antemão previsto, antes é preciso preservar aquilo que é tido como diferente, digressivo, dissonante; defendendo, assim, o direito de expressar possibilidades da verdade não subsumidas à lógica da unidade conceitual totalizadora. É justamente nesse ponto que residem as aberturas de ascensão crítica ao encontro do “não-esperado” – antagônico ao imperativo da norma autenticada pelo dado previsível e controlador.

A consideração do outro para além do espelhamento, indica, no plano pedagógico, ser preciso evitar que nos transformemos em escravos da *empeiria*, a qual pela determinação matematizada do sensível pretende alçar seus domínios sob toda a realidade; tampouco podemos ser escravos da ação despótica de um *logos* teorizador sob as formas possíveis de vida – responsável por levar às últimas consequências o poder tirânico de um conceito frente ao real. Assim:

Ao tachar de complicação obscura e de, preferêcia, de alienígena o pensamento que se aplica negativamente aos fatos, bem como as formas de pensar dominantes, e ao colocar assim um tabu sobre ele, esse conceito mantém o espírito sob os domínios da mais profunda cegueira (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p. 14).

O anseio desmedido por progresso transformador revela-se na virada da teoria marcada pelo predomínio da prática. Foi justamente nessa guinada que o outro se tornou apenas um espelhamento do que propõe a prática empírica, sem muita condição de se lançar ao estranhamento daquilo que se encontra para além dos limites do dado operacional.

A realização da consciência emancipada continua sendo dependente da reflexão teórica, principalmente se a formação cultural se constituir como o outro estranhado pela Pedagogia. Por isso, não se pode transgredir o tempo necessário à formação, não é possível criar condições para o desenvolvimento do pensamento na pressa por resultados imediatos, exceto se quisermos deformar a formação. Pois, desse modo, ela já não consegue ser apreendida numa perspectiva crítica de valorização do outro. Assim:

A práxis, adiada por um tempo indeterminado, não é mais a instância de apelação contra a especulação satisfeita consigo mesma. Ao contrário, ela se mostra na maioria das vezes como o pretexto para que os executores estrangulem como vão o pensamento crítico do qual carecia a práxis transformadora (ADORNO/HORKHEIMER, 1985,14).

As saídas podem estar nas dimensões estéticas da formação cultural como o outro da Pedagogia, e na defesa do pensamento crítico em permanente vigilância quanto ao eventual aparecimento do elemento regressivo na esfera dos espaços de discussão pedagógica que se encarregam de pensar os rumos da educação contemporânea. Ela se constitui como a raiz de uma árvore que não aparece, porém é o alicerce que dá vida e sentido a tudo. Portanto, é necessário sublinhar essa idéia que ainda hoje é bastante atual:

A energia desapareceu das ideias que a formação compreendia e que lhe insuflavam a vida. Nem atraem os homens como conhecimento, pois se considera que ficaram muito atrás da ciência, nem lhes servem como normas. Deste modo, a liberdade e a humanidade, em certo grau, perderam sua força resplandecente no interior da totalidade que se enclausurou num sistema coercitivo, já que lhes impede totalmente a sobrevivência. Tampouco permanece sua obrigatoriedade estética, pois as formas espirituais que encarnam são vistas como algo esmaecido, cheio de frases e recheado de ideologias. [...] Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente do bem da formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática (ADORNO, 1996, p. 401).

Talvez exagerando um pouco seja possível dizer que, se continuar avançando de maneira desmedida, o pensamento tecnicante nas instâncias da formação, seja pela pedagogia das competências ou por qualquer outra do mesmo jargão, ocorrerá o esquecimento da energia motivadora sustentada pela causa de uma formação cultural corporificadora do ideal de verdade como *telos* de vida. Se essa ideia de formação continuar em risco, chegará o momento, então, em que será um absurdo ousar, na esfera de discussão pedagógica, falar sobre a necessidade de se conservar certo caráter inefável nas relações, nas esperanças e nos sentidos da experiência educativa com o outro.

Anísio Teixeira (1994,) no século passado, escrevera *Educação não é privilégio*. Poderíamos dizer hoje, estendendo seu pensamento que: “Formação cultural não é privilégio”. Se não partirmos desse princípio; doravante quão excêntrico será, por exemplo, encontrar jovens, que, apoiados pelo entusiasmo do ideal de verdade, como um chamado ao outro para o centro do debate, se colocam a discutir as digressões éticas do estudante Raskolnikov (personagem central da obra *Crime e o castigo* de Dostoievski¹²), ou simplesmente trocarem indicações de leitura entre James Joyce e Marcel Proust ou Sófocles e Homero. O mesmo fato de ver alguém colecionando versos e estrofes de Ezra Pound ou Manuel Bandeira parecerá estranho. O pior pode ser quando nem ao menos citarem corretamente os nomes dos clássicos mais consagrados. Se as jovens gerações não mais ou pouco valorizarem a arte; e tanto os nomes de Machado de Assis ou Gustave Flaubert, quanto Johann Sebastian Bach ou Villa Lobos (só para citar alguns exemplos), ressoarem como fantasmas indigentes de um passado desconhecido, os grandes vultos presentes na tradição da cultura universal perdem a significação para dizer algo, talvez até o ainda não dito, totalmente distante da síntese presumível, mais incrivelmente enriquecedor para a formação¹³. O problema maior ainda não é o desconhecimento, se bem que isto, em certa medida, demonstra os rumos de desqualificação que a formação cultural (*Bildung*) pode estar tomando, mas, sim, o repúdio a qualquer outra forma de expressar verdades acerca da vida que não seja oriunda da lógica instrumental da previsibilidade prática.

¹² DOSTOIEVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. Tradução Paulo Bezerra são Paulo: Editora 34, 2006.

¹³ É importante frisar que as manifestações genuínas da cultura popular não podem ficar de fora do processo educativo. Elas constituem, enquanto conteúdo formativo, um referencial imprescindível para a formação e construção da identidade subjetiva e coletiva. No entanto, é preciso fazer uma distinção: a cultura popular é decorrente de fenômenos de natureza antropológica e da formação étnica de um povo, portanto ela não se confunde com os apelos da *indústria cultural*.

É assim que, ao suprimir da formação a relação autêntica com os altos elementos da cultura permeados na tradição, que serviam de alimento ao espírito crítico como o outro da nossa referência, coloca-se no lugar o fetiche da técnica em prejuízo da reflexão sobre a ou as “verdades” como possibilidades de vida e existência:

não somente estão desregrados os bens da formação cultural para aqueles que não são cultos, mas também em si mesmos, por seu conteúdo de verdade. A verdade não é atemporal, invariável, como queria o idealismo, mas tem vida na dinâmica histórico-cultural, como os homens, e pode esvanecer-se (ADORNO, 1996, p. 401).

Daí que uma das tarefas essenciais da pedagogia pode ser o ato de garimpar, não só nas manifestações da unidade presumível, mas na tradição, num exercício hermenêutico de arqueologia cultural, resquícios para a formação emancipada, recônditas nas reservas críticas das produções culturais¹⁴. Já que a arte ao expressar as coisas para o exterior revela a própria interioridade deste ainda não presumível, e assim “a historicidade imanente torna-se manifestação e com ela desdobra-se a verdade estética” (Adorno, 1988, p. 304). Essa questão pode prestar auxílio ao pensamento na reconstrução de um *ethos* relativamente autônomo para formação da subjetividade humana alcançar amparo e realização na procura vital e incansável por um ideal de verdade, que se faz proeminentemente no encontro com o outro, com o diferente.

Diante disso, é imperioso, então, repensar a Pedagogia das competências, pois as propostas (DCNs 2002; PCNs, 1997; SAEB, 1997) de sua implantação nas instituições educativas do Brasil, tomadas em algumas direções, reforçam o entendimento de competência como “verdade” maior da educação, excluindo, nesse jogo, a centralidade do outro como referência. É assim que a teoria vai perdendo espaço para o praticismo e o “procedimento eficaz” em prejuízo da reflexão, uma vez que importa realmente, nesta perspectiva, é o desenvolvimento de habilidades para a operação prática, e não a busca motivadora e incessante dos ideais de vida para a coexistência com a diversidade e a diferença, próprios do pensamento crítico na sua relação com a tradição.

¹⁴ A literatura e as artes podem representar, para além da racionalidade estritamente científica, alternativas fecundas para refletir sobre noções de “verdade” acerca da existência da vida humana. Nessa mesma linha, a estética adorniana se contrapõe à tirania do conceito frente ao real.

CAPÍTULO III

A FAMILIARIDADE DA PRÁTICA COTIDIANA NA ÓTICA DA *CRÍTICA* E DA *HERMENÊUTICA*: A FORMAÇÃO NO ESTRANHAMENTO OUTRO

Nesse capítulo pretendemos primeiramente problematizar a proposta de formação docente encetada pela atual legislação educacional, especialmente o que tem se difundido por meio das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, bem como a bibliografia que lhe serve de base. A argumentação principal, desenvolvida no primeiro momento, se preocupa em questionar a preponderância da prática como componente curricular na formação docente. Além disso, questiona se isso trouxe uma percepção mais crítica do cenário de trabalho docente, ou se reforçou o entendimento de prática como sendo manifestação das situações pedagógicas fundidas no cotidiano intra-escolar. Assim, pretende-se colocar em questão a idéia de professor reflexivo, aludido na formação por competências, presente de forma subjacente ao discurso da atual legislação de formação de professores, como sendo suficiente para dar conta do entendimento da complexidade do fenômeno educativo. Ou se, ao contrário, ela não consegue abarcar todas as demandas da formação do professor; pois seu foco principal é a reflexão sobre a prática restrita ao âmbito de sala de aula.

A seguir procura-se indagar, a partir do referencial de Heller (1970) e Kosik (1976), autores situados na tradição crítica, se a prática limitada a cotidianidade não transcende a um entendimento epistemológico mais crítico, capaz de ascender em autoesclarecimento pedagógico. Essa problemática é discutida tendo em vista a argumentação hegeliana desenvolvida na obra *Fenomenologia do Espírito*, especificamente, no primeiro capítulo, que fala acerca da certeza sensível, de que aquilo que é conhecido com familiaridade ou o espelhamento do *status quo*, não é assim tão conhecido como se espera. Deste modo, colocamos em dúvida, ou seja, em situação de “estranheza”, a “familiaridade” cotidiana, tida como segura para a compreensão dos fenômenos pedagógicos que mais tarde constituem matéria da formação docente. A partir desta questão, advoga-se a favor de que a dimensão teórica da formação é imprescindível para a compreensão crítica de qualquer

realidade educativa. Sendo assim, procura-se evitar a preponderância da prática manifesta na concretude do ambiente escolar sobre as outras dimensões da formação docente.

E assim, avançando nessa discussão, apresentamos a perspectiva hermenêutica de Gadamer (2007) como auxiliadora do processo de formação docente. Tendo em vista que o espaço pedagógico da atuação docente é também uma espécie de “texto”¹⁵, pode-se compreender a noção de professor reflexivo enquanto limitada ao concreto do cotidiano pedagógico, ou seja em práticas pedagógicas espelhadas, numa apropriação bastante objetivadora das situações familiares, recaindo numa leitura à procura de soluções imediatas. A perspectiva hermenêutica, como giro da formação cultural, ao interpretar as situações pedagógicas, pode avançar a reflexão para além do momento presente, colocando-a em situação de estranheza com o outro, para melhor compreendê-la nas suas implicações mais amplas, as quais não se encerram nos limites do cotidiano empírico. A idéia é mostrar como que a consciência formada hermeneuticamente, ao se abrir a outros horizontes formativos, pode ajudar o professor no alcance de novos esclarecimentos e sentidos a respeito de sua realidade educativa de trabalho, que nem sempre transparecem à sua percepção enquanto espelhada no contexto imediato. Mais do que o mesmo, é fundamental ver o diferente, o outro. Portanto, a hermenêutica gadameriana, tomada no campo pedagógico, situa a experiência e a formação docente entre a familiaridade imediata do cotidiano, expressa como espelhamento da prática, e o estranhamento desta mesma realidade, possibilitado pelo voo teórico endereçado à tradição.

3.1 A familiaridade cotidiana como espelhamento do mesmo e a estranheza como formação pelo Outro

Muitos autores (Stenhouse, 1987; Shön, 1997; Zeichner, 1993; Tardiff, 2002) consideram a experiência prática cotidiana da docência como sendo o *lócus* específico da formação de professores. No entanto, é necessário sublinhar que apenas a vivência supostamente reflexiva das condições concretas do trabalho pedagógico não constitui material suficientemente profícuo para um

¹⁵ De acordo com Marques (1992), a sala de aula pode ser compreendida como um texto que precisa ser interpretado nas suas múltiplas significações.

autoesclarecimento pedagógico e geral da complexidade da experiência formativa dos docentes. A substancialidade da formação do professor não só reside no cerne da educação institucional, nas relações professor-aluno, mas as transcendem. A natureza substantiva do que se processa no transcurso dos encontros diários do professor com os alunos, e toda a gama implicativa de cariz político-filosófico e sociológico-cultural, envolvidas neste diálogo entre discípulo e a mestria não se clarificam apenas com a idéia ou ação do assim chamado professor reflexivo, o qual no Brasil caiu numa postura acrítica no momento que se filiou ao perfil das competências. É justamente a esse propósito que se faz imperiosa a necessidade de aclarar a *cotidianidade*, não como pretensa tônica da dimensão permanentemente formativa da atuação docente, tampouco como ufanista por uma suposta detenção de um território total e exclusivo da formação.

As últimas reformas na legislação educacional¹⁶ têm focado a prática como componente curricular e, não raro, a entendem como substantivamente associada à *cotidianidade* interna da vida da escola. Sendo assim, o grande desafio que se coloca é: Como fazer do fenômeno educativo manifesto no cotidiano escolar concreto, objeto de problematização e formação, visto que a sua compreensão, no universo das práticas docentes, se encontra, muitas vezes, naturalizadas; e tal como alguns estudos¹⁷ apontam, em certos casos, as promessas da reflexividade são expressões de determinados reducionismos, daí serem inócuas para uma abordagem cabal de sua explicitação crítica mais ampla e complexa?

A *cotidianidade* é o espaço-tempo em que, de acordo com Kosik (1976), os direcionamentos do espírito não seguem uma diretriz epistemológica em face dos fatos. Duas questões decorrem desta consideração, a primeira é de que as possibilidades de reflexividade são dependentes de um distanciamento temporal, e a segunda, é um certo deperecimento das propostas do “professor reflexivo” (SHÖN, 1997) e “professor pesquisador” (STENHOUSE, 1987) como imediatamente

¹⁶ Na resolução CNR/CP nº1/2002, que *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, a idéia de prática está articulada ao conceito nuclear de competência restringida ao conhecimento da cotidiano escolar do trabalho do professor. Essa questão fica evidente nos Artigos: 3º; 7º (incisos IV e V) e Artigo: 13, § 1º e §2º.

¹⁷ De acordo com Pimenta (2008) a perspectiva da reflexão adotada pelas reformas educacionais do governo brasileiro representou antes uma apropriação generalizada, transformando o conceito de professor reflexivo em mera expressão da moda, do que propriamente a possibilidade de elevação do estatuto da profissionalidade docente. Já Libâneo (2008) estabelece uma distinção entre a reflexividade crítica e a reflexividade neoliberal.

solucionadoras do processo de formação diretamente indissociável da prática concreta do trabalho dos professores. Pois, nestas concepções, “o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano e valorizam-se as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana” (MORAES, 2009, p. 591). Esta proposição se torna mais problemática no momento em que também o discurso oficial da educação coloca a prática pedagógica da cotidianidade intra-escolar como *topos* privilegiado do saber docente para a validação de conhecimentos pedagógicos. Desse modo, ocorre uma essencialização da aparência no momento em que esse discurso toma o fenômeno das intercorrências de situações internas das convivências diárias em sala de aula como verdade última e a ainda induz essas questões como sendo já a prática. Vale destacar que no dizer de Marx (1983), se a aparência fenomênica e a essência da coisa coincidisse diretamente, a ciência seria supérflua, acrescenta-se a isso, que o mesmo pode ser dito a respeito da filosofia e da pedagogia sobre a sua inutilidade nessas circunstâncias. Daí o porquê que, nas Diretrizes, é perceptível a preponderância da prática concreta em prejuízo da teoria. Assim o fenômeno da prática cotidiana é tomado por essência verdadeira no rol dos conhecimentos docentes, que por sua vez, limitam-se ao nível do senso comum. Por tudo isso, é fundamental enfatizar que:

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é o produto natural da *praxis* cotidiana. A *praxis* utilitária cotidiana cria “o pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como a forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta na *praxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validade” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx) (KOSIK, 1995, p.19).

Por conseguinte, se for seguido, na íntegra, o postulado das Diretrizes que assevera a experiência e o cotidiano como sendo desde sempre um conhecimento que se coloca hierarquicamente acima das outras dimensões da formação, recai-se diante de uma tênue sustentação fulcral de saberes experienciais, já que não são apresentadas alternativas para se auscultar criticamente, em sua gênese, aquilo que atesta como válido tais saberes para o campo da docência. Por isso:

É preciso certa cautela quanto à valorização do pensamento e do saber de experiência do professor, para não ocorrer uma recaída em populismo pedagógico em que se quer descobrir uma “essência” de professor, na sua cotidianidade, na sua experiência, na sua ingenuidade, insegurança, infelicidade... atendo-se exclusivamente ao mundo de sua experiência corrente, sem ajudá-lo a tomar consciência de suas práticas (muitas delas inadequadas) e a desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento profissional. Aí é que se destaca o papel da teoria, não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a prática” (LIBÂNEO, 2002, p. 79).

Agnes Heller (1970) coloca que o homem é lançado numa vida cotidiana já constituída, também assim, o professor com todas as suas experiências desde sempre ingressa num contexto pedagógico de antemão constituído, não raro, este contexto não lhe é estranho dada a sua experiência anterior de aluno. De acordo com Heller as ações cotidianas consistem em fé e confiança, estando assentadas numa dimensão afetiva de adesão a certos juízos e preconceitos. Nesses termos, seguindo ainda o pensamento da autora, o desenrolar daquilo que integra as relações cotidianas são, em grande parte, decorrentes de imitações inconscientes e espontâneas. Não se pode confundir prática pedagógica com espontaneidade cotidiana:isso é o espelhamento do mesmo. Neste sentido, vale sublinhar que:

O pensamento cotidiano orienta-se para realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar em unidade imediata do pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis (HELLER, 1970, p. 32).

No âmbito pedagógico, existe, do mesmo modo, como tendência, uma segurança afirmativa em operar as atitudes diárias do contexto educativo nas formas de arremedo repetitivo de um certo repertório de práticas sacralizada e institucionalizadas ao longo do tempo. São práticas dificilmente colocadas em dúvidas ou questionadas, dado o sucesso de sua funcionalidade rotineira. Isso diz respeito a segurança de um *modus operandi* estruturado procedimentalmente naquilo que de antemão é conhecido e familiar – o que não significa que seja o mais recomendado e salutar. Esse diagnóstico tem a ver com o fato de que “a atitude da vida cotidiana é absolutamente pragmática” (HELLER, 1970, p. 32). Inequivocamente a ação educativa demanda prática consciente, logo a prática incide no cotidiano escolar, mas não se confunde com ele, enquanto a primeira reivindica

intencionalidade e planejamento prévio, o segundo se desenrola em relações espontâneas. Decerto que há aprendizagem nas experiências do cotidiano, mas a idéia de prática pedagógica não se reduz a isso, ela é dependente de uma dimensão teórica mais ampla. Assim, a desdiferenciação entre prática e cotidiano infundida pelo discurso das DCNs (2001) leva a formação de professores ao nível da ação prestadora de serviços e executora de tarefas, e não a erudição, tão necessária ao desenvolvimento do pensamento crítico. Cabe destacar, então, que:

São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e, a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. De forma análoga, é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador (HELLER, 1970, p. 43).

Por isso o fetichismo da prática, prática esta apreendida em procedimentos ritualístico do desdobramento do programa curricular, é o que, num certo sentido, as últimas reformas da educação querem ensinar aos novos professores, quando enredam a aceção de prática no pensamento espontâneo do espelhamento da cotidianidade. Porém, as clarificações em torno do sentido da docência apoiada na ideia de formação cultural estão para além da apreensão das dimensões técnicas realizadas no espaço íntimo da sala de aula. A experiência de formação docente transborda o espaço-tempo de trabalho técnico-pedagógico e se alonga numa amplitude “ética e estética” (HERMANN, 2010). Trata-se da permanente atribuição de autossentido que não pode se obliterar na “inconsciência” da cotidianidade, justamente porque os desdobramentos protocolares da instituição, expressos em normativas organizacionais do tempo e do conteúdo, na gestão do pedagógico, encerram o cotidiano num ciclo fechado; o qual espelha aquilo que é decidido em instâncias aprióricas à experiência. Pois “a atividade cotidiana estimula uma separação entre o fazer e o pensar, tornando a rotina escolar o refúgio mais seguro e infenso a qualquer reflexão crítica e criadora” (GARCIA, 1977, p. 101).

Então, embora a cotidianidade configure um lastro comum de entendimento e certeza sensível, a necessidade de suplantá-la, em termos de transcendência, sobretudo, no que se refere aos conhecimentos da atividade educativa, é uma emergência vital da formação preocupada com a ascensão crítica e enriquecimento da experiência individual. A própria dinâmica da vida cotidiana, para manter-se em fluxo de mudança, demanda a negação de uma vida individual permanentemente

plasmada nas atividades rotineiras de permanente espelhamento do discurso oficial. Reside aí, também, uma “circularidade prévia”¹⁸ (GADAMER 2007) entre “genericidade e particularidade”¹⁹ (HELLER 1970). Isso diz respeito ao compromisso de compreender a própria individualidade inserida dentro de um todo social ou histórico da tradição.

Apesar de a cotidianidade ser o cenário da alienação, é, ao mesmo tempo, se assistida de um distanciamento hermenêutico, a arena irrevogável de ruptura com aquilo que espelha o “mesmo”, o já conhecido; portanto, representa o primeiro passo para o desenvolvimento da individualidade, e passagem para um grau ontológico de compreensão e percepção mais elevado da realidade²⁰. Essas considerações revelam o caráter paradoxal da cotidianidade do contexto pedagógico institucional. Assim, o problema maior se revela quando as atividades educativas, desenvolvidas no interior das instituições educacionais, não transcendem a dimensão afirmativa do já conhecido, do familiar, repetindo-se anos a fio. Neste caso específico, é possível falar que há um inevitável empobrecimento dos conhecimentos e dos saberes docentes, bem como, da experiência formativa dos educandos. Do mesmo modo, pode-se acrescentar a isso a estagnação do espírito numa postura acrítica de menoridade intelectual. Pois o voo da formação cultural não encontra estranhamento para além daquilo que o pensamento oficial da educação circunscreve para sala de aula.

Nessas condições, acaba sendo inevitável a limitação do horizonte formativo da docência, visto que ao invés de alçar “voo” sobre a totalidade da realidade social e educativa, numa tentativa de reconhecer, estranhar e refletir a despeito da complexidade do Outro do fenômeno da educação, suas ambições de compreensão ficam presas as “paredes” do cotidiano intra-escolar. Esse problema se reforça, sobretudo, quando as DCNs (2001) reduzem o universo de pesquisa à processos de ensino e aprendizagem. Estes são apenas uma das faces do problema educacional brasileiro. Ou seja, as deficiências da educação no país não são exclusivamente originárias de questões metodológicas, pelo contrário, suas implicações inserem-se

¹⁸ Com este conceito, Gadamer chama atenção para o fato de que desde de sempre os homens estão imersos em um todo histórico no qual vem a fala da tradição.

¹⁹ Com a imbricação desses dois conceitos, seguindo o pensamento de Heller, pode-se dizer que a ética presente na tradição do desenvolvimento humano se dirige ao indivíduo, de modo que este venha submeter a sua particularidade à genericidade, convertendo esta última em motivação interior.

²⁰ Hegel (1948) destaca que é a partir do ser imediato que o saber vai para o interior e acaba achando a essência através desta mediação.

numa totalidade que tem raízes muito mais profundas e complexas. Por isso pode ser encarada como um grande reducionismo a idéia de que as DCNs fazem da formação docente quando afirmam que: “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica” (2001, p. 35). O discurso oficial das Diretrizes, de certo modo, pode levar o professor a se contentar com uma superficialidade intelectual, uma vez que lhe é sonegada a possibilidade de conhecimento mais amplo da realidade social e cultural, não ligadas imediatamente ao âmbito da sala de aula ou disciplina específica de sua formação, justamente porque a idéia que as DCNs fazem da pesquisa se limita a problemas imediatos da cotidianidade escolar, pois: “a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola”(BRASIL, DCNs, 2001, p. 36).

Com efeito, o cotidiano escolar ganha centralidade na lógica das DCNs enquanto elemento constitutivo do conteúdo da formação docente, expresso no espelhamento do outro como mesmo, tanto nos aspectos da formação inicial ou continuada. Subjacente ao discurso oficial, há obstinação de uma racionalidade cientificista de apreensão intuitiva do fato puro. Isto é, aquilo que realmente ocorre no interior do espaço escolar, bem como, tudo aquilo que demonstra *funcionalidade*, em termos de eficiência prática, no trabalho realizado diariamente com os alunos. É por isso que os defensores das reformas educacionais, que seguiram este viés, enfatizam:

A necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Essa é a idéia de base das reformas que vêm sendo realizadas na formação dos professores de muitos países nos últimos dez anos. [...] Procuo mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (2002, p. 23).

A partir de uma guinada da prática, desdiferenciada da cotidianidade como a dimensão mais proeminente do componente curricular, é gerado um certo equívoco basilar na legislação, já que ela parte, então, do pressuposto de que o cotidiano escolar é, em última instância, o manancial exclusivo de validade dos

conhecimentos da docência. Há um forte anseio em tornar clara a prática concreta de trabalho educativo através da “ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como registro de observações realizadas e a resolução de situações-problemas características do cotidiano profissional” (DCNs, 2001, p. 57). Isto diz respeito a uma vã ilusão quase positivista de que o conjunto das relações manifestas na cotidianidade da escola representam, indubitavelmente, a expressão total da complexidade dos processos de ensinar e aprender; como se todos os problemas pedagógicos encontrasse resposta apenas no cotidiano escolar, falando diretamente à consciência sobre a sua própria substancialidade ontológica – é como se tudo isso pudesse ser catalogado; e para cada problema classificado existisse uma resposta objetiva também oriunda do universo imediato da sala de aula, organizados na ordem de competências²¹ para o professor. Por isso que “com freqüência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar transforma essa experiência em limite da inteligibilidade” (MORAES, 2009, p. 590).

Se essa mesma abordagem experimental-procedimental tivesse que operar no campo da ciência médica, por exemplo; numa investigação acerca das complicações patológicas dos rins, teria que, primeiramente, partir do pressuposto que a gênese de todas as enfermidades que afetam o órgão estivessem imanentes, desde sempre, em sua estrutura orgânica bruta, bem como todas as medidas alternativas e profiláticas de tratamento patológico das complicações renais, emergisse única e exclusivamente do conhecimento isolado do próprio rim. Com efeito, a totalidade do paciente, assim como o conhecimento das outras ciências não imediatamente ligadas ao campo da medicina, pouco sentido fariam para a cura da doença. Logo, caberia a pergunta sobre quais os efeitos de uma intervenção médica desta estirpe. Evidentemente que seriam fatais do ponto de vista geral da saúde humana.

Nestes termos, retornando ao contexto pedagógico, mas seguindo na mesma lógica, seria possível inferir que nada além dos fatos familiares e espelhamentos concretos da ambiência institucional e pedagógica estão em condições de disputar espaço para compor o leque curricular de teorias e atribuições da formação docente. As DCNs (2001) apregoam, indiretamente, a experiência prática do cotidiano como

²¹ De acordo com Dias e Lopes: O conceito de competências é apresentado como nuclear na organização curricular – um “novo” paradigma educacional (2003, p.1156).

lócus da formação docente na medida em que se torna nuclear o conhecimento advindo da experiência na forma de competências. E ainda afirma a necessidade de buscar uma coerência cada vez maior entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; como se fosse possível frear o movimento histórico da tradição e prever todas as manifestações possíveis da variabilidade da natureza humana e da vida social. Daí a relativização e limitação daquilo que se supõe constituir objeto específico de estudo da pedagogia. Neste sentido, ergue-se uma muralha pelásgica em torno da formação dos professores, esta é uma característica oclusiva das propostas das reformas educacionais ao âmbito da epistemologia da prática. Essas, muitas vezes, não representam mais do que o espelhamento dos anseios das políticas oficiais embotadoras da formação cultural. O que não significa um maior conhecimento da realidade escolar, mas, sim, um maior gerenciamento de um ambiente ou matéria já conhecidos e há tempos familiar, fundidos e espelhados no cotidiano. Assim:

Na cotidianidade a atividade e o modo de viver se transformam em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido mecanismo de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam e não se manifestam: *simplesmente* são; e como um inventário, como partes de um mundo *conhecido* são aceitos. A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como um mundo da familiaridade (KOSIK, 1995, p. 80)

Embora o cotidiano seja marcado pela irreflexão e a inconsciência, é também o húmus vital das relações comunitárias, por isso mesmo é familiar e seguro. No entanto, a despeito da ciência pedagógica, plasmar-se ou espelhar-se nele não constitui avanço gnoseológico acerca dos saberes necessários ao exercício da docência, antes, cada passo de transcendência significa a possibilidade de reelaboração de uma determinada realidade histórica, mediante um processo de alargamento da compreensão. Assim, não há nenhuma garantia diante da qual a prática centrada no cotidiano da escola, e asseverada como polo central no componente curricular da formação de professores, seja suficiente para corresponder com alternativas resolutivas a toda espécie de problema pedagógico, oriundo das mais diversas matizes de natureza político- social, histórico-cultural e psicológica da realidade educativa. Tampouco, a dimensão deontológica da formação de professores pode encontrar sustento final numa cotidianidade marcada

pela efemeridade e relativização axiológica, visto que perdeu o ponto de interação com a tradição cultural.

A fixação no cotidiano intra-escolar entendido como prática representa a solução encontrada pelas reformas para contornar os problemas nevrálgicos da educação, principalmente como uma alternativa destinada a elevar os índices quantitativos da qualidade da educação básica. A pedagogia e a complexidade da formação humana, principalmente se for entendida enquanto *Bildung*, estão para além de relações e ações concretas que se encerra no dia-a-dia. Pois, de acordo com Kosik:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. [...] o mundo da pseudoconcreticidade é claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo esconde (1995, p.15).

Desse modo, parece pouco provável que os móveis de ação baseados nos postulados do assim chamado professor reflexivo consiga abarcar efetivamente a totalidade²² da realidade educativa. No entanto, não se pode negar o mérito das reformas no sentido de que há um retorno a organização interna e objetiva da escola, por conseguinte à prática concreta da forma particular como o professor organiza seu trabalho. O fato é que há aí um risco de se hipostasiar a experiência vivida no espelhamento do mesmo como se fosse o outro, e que certamente auxilia a manter o *status quo*; dado a adaptação ao familiar de antemão previsto, que não admite o estranhamento da formação cultural com o outro. Isso diz respeito a tudo aquilo que já se conhece, isto é, o que pode ser realizado ao longo do programa curricular anual. Assim, a hipertrofia familiar do cotidiano leva a opacidade da compreensão crítica no que se refere a capacidade dos homens de transcender a experiência.

Hegel (1992) em sua *Fenomenologia do espírito* já deu mostras de que aquilo que se supõe ser conhecido como familiaridade não é de fato tão conhecido,

²² A respeito da *Totalidade concreta* Karel Kosik coloca que: A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo, que considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade (1995, p. 41).

justamente por estar no nível da *certeza sensível*²³, trata-se de um conhecimento apenas constatativo, portanto, não passível de uma compreensão a ser comunicada. Para fins de transmissão ao outro, é necessário transpor este nível pela linguagem conceitual compreensiva. É assim que a abstração determina a concreção daquilo sobre o que se fala, percebe e se compreende; estendendo o princípio básico desta idéia ao campo educacional, pode-se dizer, então, que a simples constatação e até mesmo a descrição de fatos pedagógicos do cotidiano escolar não geram a sua compreensão mais ampla. Desse modo, seguindo as indicações hegelianas é correto afirmar que toda a experiência concreta é na verdade a saída dela mesma. Pois, para compreender as coisas imediatas do cotidiano que supostamente são concretas é necessário “distanciar-se” abstratamente, de modo a alcançar um pensamento crítico-reflexivo daquilo que até então era apenas familiar. Neste sentido, o equívoco das diretrizes para a formação de professores está em converter o cotidiano em saber, sem erigir saberes para melhor o compreender. Isso depende de uma formação mais ampla no sentido da *Bildung*. Essas questões podem ser melhor elucidadas e auxiliadas pelas contribuições da hermenêutica gadameriana.

3.2 Experiência hermenêutica²⁴: aporte da formação cultural como o Outro da Pedagogia

O esquema ação-reflexão-ação²⁵ asseverado pelas Diretrizes (2001) remete à idéia de professor reflexivo. Assim, toda a gama de conhecimento docente tem como

²³ Ainda que, de certa forma, um pouco distante, pode-se estabelecer um paralelo, situando a consciência de familiaridade imediata do cotidiano com aquilo que Hegel expõe no primeiro capítulo da *Fenomenologia do espírito*, *A certeza sensível, ou Isto aí e o Visar*: O filósofo fala de um conhecimento constatativo e verdadeiro apenas para uma consciência subjetiva, individual. Trata-se da *coisa* que se apresenta a percepção humana pela receptividade dos sentidos. Por isso, é uma verdade imediata. Mas a comunicabilidade dessa experiência ao outro é inviável neste nível de conhecimento. Então, embora sendo “tangível” aos sentidos, é chegada a hora de transpor o vazio concreto incomunicável da coisa, por meio da linguagem. Neste momento o pensamento sente a necessidade de operar com um instrumental conceitual a fim de captar a *coisa* na sua essência. Aí sim é hora de dar a ela a concretude, que supostamente tinha no nível da certeza sensível, por meio de atributos e classificações gerais, portanto, universais. Neste sentido, a concretude não está exatamente na imediatez do objeto como se supõe geralmente, mas naquilo que é possibilitado e completado pela abstração, oferecido por conceitos e categorias universais. Daí que enquanto o conhecimento da *coisa* pairar sob o nível da certeza sensível, ele não poderá ser expressado em termos mais verdadeiros, em razão da inexatidão ou inexistência de um esquema conceitual aberto a comunicação intersubjetiva.

²⁴ Flickinger, que inclusive foi aluno de Gadamer, afirma que: [...] “Gadamer não aceita mais o foco da preocupação hermenêutica, restrito à interpretação de textos” (2010, p. 42).

²⁵ Ver a esse propósito, especialmente, o Artigo V, Parágrafo único da RESOLUÇÃO CNE/P nº1-2002.

fulcro o trabalho concreto em sala de aula, logo, o *saber-fazer*. A substância diretiva dessa proposta reside na convicção de que o saber autêntico é o saber produto, decorrente de uma experiência funcional testada; isto é, já vivenciada no cotidiano escolar, portanto, tida como válida. Daí que: “A significatividade da aprendizagem está vinculada muito diretamente à sua *funcionalidade*” (COLL, 2007, p. 2005). Nesse sentido, é o saber prático que constitui matéria privilegiada da formação de professores, através de uma apropriação subjetivista e utilitária. Desse modo, as recorrências de situações e fatos isolados de eventos que se sucedem no espaço pedagógico compõem um leque de situações-problemas para pensar respostas sobre o seu desdobramento funcional no cotidiano da instituição. Isso vale tanto para as orientações de estágio supervisionado, quanto para os programas de formação continuada. Essas questões são motivadas por uma objetivação do contexto pedagógico.

Pensando em vias alternativas e auxiliadoras para essas problemáticas, as contribuições da hermenêutica gadameriana constituem um fecundo referencial ao campo da formação docente, também quanto formação cultural. Depois que Gadamer (2007) desenvolveu a sua hermenêutica filosófica nas barras da *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, não é mais possível esperar que a apreensão do saber seja encerrada na preponderância do fato empírico. Logo, aquilo que compõe a experiência formativa da docência está para além das possíveis situações pedagógicas concretas que ocorrem na atividade de ensino em sala de aula. Assim, tudo o que é suscitado no trabalho com os alunos remete ao conhecimento situado num horizonte mais amplo do que aquele limitado às “paredes” da escola. “Cada momento da sala de aula se faz carregado de um passado que importa hermeneuticamente interpretar para lucidamente assumir, e se faz grávido de um futuro para o qual se projeta e em virtude do qual se faz relevante” (MARQUES, 1992, p. 146).

Gadamer (2007) diz que não é possível a compreensão de algo sem uma antecipação de sentido. Então, considerar a prática destituída de um horizonte de expectativas é recair na apropriação instrumental do objeto de conhecimento, pretensamente objetivadora. Temos aqui a determinação da consciência à empiria do objeto. Se é correto afirmar que não se avança na compreensão apenas no nível dos preconceitos anteriores, não é equivocado também crer que sem eles não é

possível ingressar no diálogo com a *coisa* mesma que pretendemos compreender. Desse modo:

Uma compreensão efetuada com consciência metodológica não buscará simplesmente confirmar suas antecipações, mas tomar consciência delas, a fim de controlá-las e com isso alcançar a compreensão correta a partir das coisas elas mesmas (GADAMER, *Ibid*, p. 77)

Esse é um ponto fundamental a ser pensado pela questão da formação docente. Faz-se necessário, então, criar, inicialmente, em termos teóricos, um projeto de análise e diálogo em direção à compreensão da natureza constitutiva do *objeto* que corresponde ao desiderato do conhecimento docente. Assim:

No que se refere ao princípio de objetividade, a hermenêutica aponta a experiência de que os fatos e acontecimentos empíricos não podem ser considerados algo dado e desde sempre existentes para o sujeito conhecedor. Contra a suposta independência do mundo de objetos, ela mostra que todas as disciplinas científicas determinam seu objeto de pesquisa muito antes de submetê-lo aos processos de investigação – às vezes disso sem se dar conta (FLICKINGER, 2010, p.50).

Se as expectativas prévias apresentadas por Gadamer (2007) forem entendidas no campo da docência como apropriações do conhecimento teórico e do conhecimento histórico presente na tradição, passamos à constituição de um projeto que dá mais segurança no que se refere à interpretação da *coisa* que se procura compreender em sua completude, mas jamais em sua inesgotabilidade. Para o autor de *Verdade e Método*, compreender é entender-se na *coisa*. Daí que, ao retornar do espaço de investigação, ascendemos teoricamente, pois entre as *expectativas* e a *coisa* é gerado aquilo que o filósofo chamou de *fusão de horizontes*. Ela diz respeito ao encontro de duas perspectivas de entendimento que, quando fundidas, representam um alargamento da compreensão e, por isso mesmo, podemos dizer que isso vem a ensejar uma experiência formativa mais rica. Nesse momento entra em cena aquele conceito por ele denominado *Jogo da compreensão*²⁶: aperfeiçoa-se a capacidade compreensiva quanto mais é lançada a compreensão em jogo; considerando a formação docente, há um enriquecimento dos pressupostos teóricos e expectativas prévias. Tal fato possibilita maior segurança no enfrentamento de

²⁶ Esse princípio também é desenvolvido na obra *Verdade e Método*.

novas experiências investigativas. Assim, a cada novo desafio de compreensão, ocorre o alargamento do horizonte de compreensão em círculos concêntricos.

Lembrando Hegel (1992), a simples presença do objeto, ou como temos criticado, o seu espelhamento como o mesmo e não o outro, não é nada mais do que a certeza sensível. Logo, pensar a validade dos conhecimentos pedagógicos apenas pela apresentação direta, bem como, sua destilação no cotidiano, despida de um horizonte teórico aberto ao diálogo com as *coisas* elas mesmas, não leva a formação a uma acepção crítica. Se, por um lado, a familiaridade cotidiana da prática de ensino em sala de aula pode revelar a confirmação de certas teorias, sobretudo, as de cunho metodológico – seguindo o princípio hermenêutico – isso ilustra a confirmação gadameriana de que as considerações acerca de algo devem confirmar-se na própria *coisa*. Vale acrescentar que essa questão pode ser entendida também como uma dimensão científica da abordagem hermenêutica. Por outro lado, é preciso sublinhar que não podemos, conforme ainda indica a própria hermenêutica filosófica de Gadamer, estar ligados inquestionavelmente à *coisa* que se apresenta diante do sujeito, seja a tradição, seja um texto ou situação a ser decodificada em suas implicações mais amplas.

Ao contrário da apropriação neutra do objeto ou da realidade que comprime o entendimento da *coisa* em uma racionalidade objetivista de natureza cartesiana, a hermenêutica preserva a integridade do objeto, situação ou texto a ser compreendido. Ela procura evitar uma apreensão parcial da *coisa*, sempre se colocando a favor da compreensão geral de outros possíveis potenciais de revelação de sentido daquilo que se procura entender. Daí entra em campo a necessidade do *estranhamento*. No caso específico da educação e da formação de professores, em que as situações pedagógicas são tratadas como material de reflexão e formação, a idéia de *estranheza* ou estranhamento do outro se dá quando há uma ascensão à dimensão teórica e, ao mesmo tempo, um regresso em face daquilo que é familiar pela convivência cotidiana e precisa ser compreendido de forma mais profunda e complexa. Isso é ilustrado pelo voo da formação cultural no sentido hegeliano, ou seja a saída de si (espelhamento do mesmo) ao encontro do outro (estranhamento), e a volta a si mais enriquecido, porque afetado positivamente pela experiência com o diferente, isto é, o outro. Assim, faz-se imprescindível colocar em estranhamento, com as “lentes da teoria”, a *coisa* que se situa no nível da consciência de familiaridade imediata. Isso vai ao encontro do fato de que a

hermenêutica, entendida como orientação teórico-metodológica e filosófica, e como uma nova experiência formativo-cultural à constituição do ser professor, especialmente num contexto de rompimento com a tradição, encontra-se entre a familiaridade cotidiana do trabalho docente e a estranheza da mesma realidade em vista de um olhar teórico. Acrescenta-se a isso a necessidade de, através de um *diálogo vivo* com o interlocutor, a tradição e o outro, dirigir questionamentos que interpelam a própria historicidade constitutiva do saber e da prática docente. Pois:

Um pensar verdadeiramente histórico deve pensar também sua própria historicidade. Somente assim deixará de perseguir a quimera de um objeto histórico, que é o tema de uma investigação progressiva, mas para aprender a reconhecer no objeto o outro de si próprio e com isso tanto um quanto o outro“ (GADAMER, 2007).

No contexto pedagógico, as experiências de situações familiares, quando desveladas em seus desdobramentos históricos, revelam a decantação de outros sentidos até então não compreendidos. Por isso é que os sentidos daquilo que se procura saber sempre estão num movimento permanente de viar-a-ser. Isso é contrário, portanto, a uma apropriação pré-determinada e inflexível do conhecimento em termos inexoráveis. Daí que:

[...] saber e compreender não significam a decifração de um sentido último e autêntico, sendo que a experiência do não familiar (quer se trate de um texto histórico, quer se trate de uma observação qualquer de um parceiro no diálogo) sempre vem a modificar o horizonte de nossa experiência (FLICKINGER, 2010, p. 97).

Levando em conta essas questões, desembocamos em um outro princípio hermenêutico de Gadamer (2007), a saber, a *distância temporal*. A partir desse postulado, podemos concluir que entender a prática do trabalho docente como as contingências fundidas no cotidiano escolar revela a não compreensão dos fatos e das manifestações do fenômeno educativo em sua substancialidade e universalidade. Portanto, compreender a natureza educativa dos acontecimentos escolares no âmbito da sala de aula depende de um distanciamento temporal. Isso é, também, tomar distância teórica e crítico-reflexiva, o que requer tempo para se efetivar no ínterim entre os fatos e o *acontecer da interpretação* ou realização do pensamento na consolidação da clareza compreensiva. O objetivo é melhor entender o sentido de determinada realidade em suas implicações mais íntimas –

distantes dos preconceitos tidos como seguros, na operação cotidiana, enquanto estamos vivenciando as práticas de trabalho pedagógico. Isso quer dizer que apenas confiar a formação a partir de um saber que se fundiu no cotidiano só vem a confirmar o familiar já conhecido espelhado em preconceitos de longa data. Por conseguinte, é premente para a formação crítica da docência o distanciamento teórico – o estranhamento –, por isso mesmo, podemos dizer de um *distanciamento temporal*. Tal distanciamento possibilita a decantação de novos sentidos para o entendimento do cotidiano de trabalho docente e para a formação dos professores. Pois:

Todos sabemos da impotência de nosso juízo, quando a distância temporal não nos confia critérios seguros. [...] Muitas vezes, a distância temporal pode resolver a tarefa propriamente crítica da hermenêutica, distinguir os verdadeiros preconceitos dos falsos (Gadamer, 2007, p. 80).

Assim, quando a atual legislação de formação de professores quer compor, para a performance da docência, um repertório de atuação a partir de um espectro de saberes originários da prática cotidiana do trabalho pedagógico na escola, ela recai num erro epistemológico para formação. Do mesmo modo, quando quer subtrair toda a produção teórica àquilo que é pertinente para a operacionalização condutora do cotidiano escolar, acaba, também, por simplificar e limitar o processo de formação docente apenas a uma das suas dimensões. Visto que os problemas pedagógicos manifestados em sala de aula transcendem esse espaço, a formação que pretendemos emancipada e crítica no sentido de *Bildung*, não pode ser reduzida tão somente ao que ocorre no âmbito intraescolar.

A formação docente nos últimos anos foi levada a se fixar na dimensão de uma idéia de prática, entendida como vivência da concretude cotidiana intraescolar. Em outras palavras: a legislação orientou-se por uma pergunta subjacente ao seu discurso, que pode ser definida mais ou menos assim: O que o professor precisa de fato saber para controlar e operar o programa institucional anual de um ciclo de estudos, série ou disciplina, de modo que os alunos alcancem um aproveitamento considerado no mínimo suficiente em relação ao que estava previsto no currículo? Numa primeira instância, tomado na imediaticidade, esse questionamento norteador é plausível, levando em conta o compromisso do governo e da sociedade de elevar os índices qualitativos da educação básica. Entretanto, o problema é inevitável, pois

a complexidade da formação docente se reduz, agora, a um leque de conhecimentos oriundos da própria familiaridade do cotidiano escolar e confirmados na prática de trabalho diário dos professores. Assim, tudo aquilo que constitui funcionalidade torna-se elemento de composição do programa de formação dos futuros professores. Já no que diz respeito aos professores em atuação, aquilo que acontece no espaço pedagógico em termos de dificuldades de ensino e aprendizagem discente irá constituir situações-problemas, portanto matéria de formação para o professorado. Logo, espera-se que esse professor encontre uma solução estratégica para o fato. É esquecido que a educação não se encerra na sala de aula, assim como também a compreensão dos problemas que perpassam o interior da escola estão para além das manifestações que transparecem em seu cotidiano. Nos dois casos, tanto do professor em formação como do que está em atuação, há nitidamente uma esquiva da teoria. Consequentemente, não procuramos mais respostas nos estudos dos grandes clássicos da educação, por exemplo. Perguntamos como os professores em formação ou em atuação darão conta dos problemas pedagógicos, se as ciências da educação, bem como uma formação cultural mais ampla têm sido pouco valorizadas diante dos critérios que determinam o quê de fato constitui matéria fundamental da formação dos professores.

A prática como componente curricular leva as propostas de formação docente a operar no mesmo viés das ciências experimentais, pois preocupa-nos como manipular e controlar o objeto de estudo. Desse modo, essas propostas têm trabalhado numa perspectiva descritiva do fenômeno educativo e não compreensiva. Daí por que a hermenêutica filosófica gadameriana pode ser entendida como uma proposta auxiliar à formação docente, experimentando-se como formação cultural, de modo a evitar que a formação fique presa à idéia de prática fundida no cotidiano familiar das relações que se desdobram no interior da escola. É por isso que, na experiência hermenêutica de sentido, a formação cultural encontra aporte para se colocar como o outro da Pedagogia.

Dessa forma, partindo do pressuposto de que o contexto pedagógico de trabalho é também um “texto”, percebemos que há a necessidade de uma interpretação, logo é preciso enfatizar que não existe interpretação possível sem estudos prévios daquilo que se procura interpretar. Assim como um dicionário assegura a significação mais apropriada de uma palavra, e o seu contexto cede a

significação mais ampla, também a teoria e a formação geral são imprescindíveis para a compreensão dos problemas educacionais que se manifestam no interior da sala de aula. Com efeito, é também o próprio contexto educativo que esclarece o sentido mais amplo de sua acepção constitutiva no momento de encontro com a dimensão teórica. Então, ocorre a *fusão de horizontes*. A formação da subjetividade que se encontra nesse processo torna-se enriquecida, visto que ela não se encerra aí, mas está sempre em devir.

A idéia de formação, centrada exclusivamente na prática, quer apenas confirmar a validade de seus preconceitos em práticas educativas espelhadas no mesmo, no afirmativo. Ao contrário, a formação preocupada com a dimensão teórica quer, justamente, colocar a familiaridade cotidiana da educação institucional em estranheza com o outro, a fim de melhor compreender aquilo que supomos conhecido. Essa é, essencialmente, uma tarefa hermenêutica de alargamento da compreensão na fusão de novos horizontes, e, por isso mesmo, representa a possibilidade de pensar a formação de professores numa perspectiva mais ampla, como formação cultural, assim está entendida como estranheza e não como reflexa da dinâmica social, algo que se sustenta em consonância com a preservação da cultura. Portanto, é mais crítica e madura para lidar com a problemática de questões que se apresentam ao longo do processo de formação e atuação docente.

CAPÍTULO IV

MARCAS DO ESPELHAMENTO OU FRAGMENTOS DO ESTRANHAMENTO DO OUTRO: ANALISANDO AS DIRETRIZES CURICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Na trilha da formação cultural como o outro da Pedagogia buscaremos analisar, neste capítulo, as Diretrizes Curriculares que norteiam a elaboração dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, no Brasil, na tentativa de compreender como se apresenta a relação teoria prática no bojo do discurso oficial das competências. Além disso, procuraremos detectar marcas do espelhamento ou fragmentos do estranhamento do outro, nelas contidas, uma vez que se faz mister tomar a legislação não apenas enquanto empecilho, como muitas vezes ocorre em diferentes discursos sobre a formação do professor, mas também como possível aliada do processo de composição da cena cultural educativa.

Ao fazermos essa incursão pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia faz-se mister que façamos uma rápida retomada sobre a instituição destas na evolução do Curso de Pedagogia no Brasil.

O Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto Lei nº 1190, de quatro de abril de 1939, movido pelos ideais pedagógicos do ideário escolanovista, ligado ao movimento dos Pioneiros da Escola Nova, surge tendo em sua gênese à formação do professor, a partir do esquema 3+1. Ou seja, surge formando bacharéis, em curso com duração de três anos e oferecendo a quem desejasse se licenciar uma completaridade em seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Ao longo da existência do Curso de Pedagogia no Brasil as discussões a seu respeito perpassaram muito mais pelas questões da atuação do profissional a ser formado do que por Diretrizes gerais para sua estruturação. Somente em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC n.146, foi designada uma Comissão de especialistas do ensino de Pedagogia – CEEP, com a incumbência de propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Essa comissão foi composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr. – UNESP, Leda Scheibe – UFSC, Márcia Aguiar – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto – USP, e Zélia Milleo Pavão – PUCPR. Assim, entre os períodos de 1998 a 2000, subsidiada por sugestões apresentadas pelas IES e pelas entidades nacionais no

campo da educação, essa comissão elaborou uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que foi divulgada em um documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia”. Nela o perfil do pedagogo foi definido como o profissional capaz de

“atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais” (CEEP, 1999, p.1).

Além disso, configuraram o curso como de graduação plena, com uma base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica. Esse projeto não logrou êxito, pois o CNE não homologou a proposta.

Persistindo na ideia de configurar Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, em 2000, a Secretaria de Educação Superior – SESU pela Portaria CNE n. 1.518, de 16 de junho de 2000 – designou uma nova Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullo – UFAL, Marlene Gonçalves – UFMT, Olga Teixeira Damis – UFU, e Merion Campos Bordas – UFRGS, com a função de elaborar uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. Na época, eu como coordenadora do Curso de Pedagogia do campus de Santiago/RS, da Universidade regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões em Santiago participei de vários encontros, coordenados pela professora Merion, aqui no estado do Rio Grande do Sul, com essa finalidade. A proposta, gerada por esse grupo com o apoio da ANFOPE, defendia que o Curso de Pedagogia deveria ser

“ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado, permitindo formar um profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado”. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Da mesma forma que a proposta anterior a segunda proposta de diretrizes não foram homologadas pelo o Conselho Nacional de Educação.

Assim, as discussões acerca das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia persistiram. No entanto, para surpresa de muitos, no início de 2005, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. Esse fato encetou muitas discussões no campo educacional. inúmeras posições surgiram demonstrando uma correlação de forças entre a ANFOPE e os signatários da Manifesto de Educadores Brasileiros na defesa do conceito Pedagogia, pelo que envolveria sua formação e, por seu profissional.

Nesse contexto, o projeto inicial das diretrizes proposto pelo CNE em março de 2005, passou por inúmeras reformulações em função das pressões da comunidade educacional. Somente em 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 apresentando o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia, indicando que a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados. Entretanto, as muitas discussões a cerca da legalidade dessa decisão levou o CNE a reexaminar a questão e o retorno da formação do especialista ao curso de Pedagogia. Sendo assim, somente em 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram homologadas, pelo Ministro da Educação, mantendo a dimensão da formação docente e dos especialistas da educação.

Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia definidas pelo Parecer CNE/CP 5/2005 e pela Resolução CNE/CP 1/2006 foram precedidas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” pautada em termos legais pelo Parecer CNE/CP 9/2001 e pela Resolução CNE/CP 1/2002, daí a necessidade, para darmos conta de nosso intento, de fazermos uma incursão também nessa dimensão legal, ou seja, não há como analisar as primeiras sem ter presente as segundas. Sendo assim, é importante que se frise que a Resolução CNE/CP 1/2001, enquanto documento legal que define a aplicação prática das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica apresenta-as como “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (2002, p.1). Já a Resolução CNE/CP 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura,

apresenta-as como “orientações normativas destinadas a apresentar princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular” (2006, p.5), ou seja, “visam estabelecer bases comuns para os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecidos no País” (id. *ibid.*). Neste contexto, convém lembrar que na maioria das vezes, o dispositivo legal não só orienta, mas direciona e prescreve a ação no interior das instituições educativas e na elaboração do Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Sendo assim, pode comportar-se como elemento de espelhamento na organização curricular dos referidos cursos. Enquanto professora que trabalha na formação docente de longa data, a nossa experiência permite inferir que os professores de um colegiado de curso, na expectativa de dar conta da elaboração do PPC deste Curso, podem cair na armadilha da interpretação rápida do texto legal, não se dando conta do quanto estas disposições legais podem ser prescritivas. Agindo assim, cairiam no terreno do espelhamento proposto pelo termo legal deixando de avançar na perspectiva do estranhamento do diferente, que permita um horizonte mais alargado para a formação docente.

Analisando os documentos legais que orientam a elaboração dos PPC dos Cursos de Pedagogia no Brasil observamos que a diferença das Diretrizes da Formação de Professores para a Educação Básica em relação às Diretrizes de Formação do Pedagogo é que a primeira se apresenta não só como princípios e procedimentos, mas, também como fundamentos a serem observados na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Sendo assim, cabe a quem elabora o PPC dos Cursos de Pedagogia inteirar-se dessa dimensão também. Nesse caso, os artigos 3º e 4º da Resolução CNE/CP 01/2002 mostram que há em seus princípios norteadores uma opção clara e explícita pela Pedagogia das Competências. A opção é explicitada quando refere que na formação de professores para as diferentes etapas e modalidade da educação básica há que se considerar: “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” e, “os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências” (2002.p 2), enquanto que nas Diretrizes para a formação do Pedagogo isto é expresso de forma mais velada, até porque esta é complementada por aquela. Aqui podemos abrir um parêntese para reflexão: Será que os colegiados dos Cursos de Pedagogia, ao pensar o PPC de seus cursos, conseguem se desvencilhar do termo “competência”?

Será que não se deixam levar pela primazia do procedimento eficaz, pela *operation* apenas, porque essa dimensão está presente no aparato legal, numa dimensão normativa? Será que nós, professores formadores, não caímos na cilada de ratificar verdades e espelhar modelos sem antes questionar a que servem e para que fins eles foram pensados/gestados? A partir de nosso trabalho, nesses últimos anos, na formação docente, inferimos que ao elaborarmos os Projetos Pedagógicos de Cursos não podemos cair na armadilha de nosso tempo - a pressa - pois ela pode relativizar o estudo minucioso do aparato legal que orienta esta elaboração. Isso nos impediria de uma real interpretação e poderia inclusive nos induzir a elaborar um documento orientador da formação docente eivado de prescrições das competências que acabam por recair no espelhamento do si mesmo.

4.1 A Pedagogia das Competências Incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

A Pedagogia das Competências se constituiu numa narrativa produzida em conformidade com os interesses do capital para manter a sociedade contemporânea, os Estados Nacionais e, especialmente, a classe trabalhadora sob jugo das determinações de ordem econômica. Elas passaram a orientar as políticas educacionais penetrando no interior das instituições escolares maquiadas como medidas para resolver os problemas do fracasso escolar, apontadas pelos processos de avaliações externas. Perrenoud (2013) aponta que as “competências fazem parte das estratégias e dos modismos” (p.29), produzidos pelas transformações no mundo do trabalho, com o intuito de atender as prerrogativas do mercado e a cultura do desenvolvimento. A seu ver elas avançaram pelo mundo e tomaram conta da escola, em quase todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento. Isso ocorreu provavelmente pelo fato de

[...] algumas organizações internacionais, começando pela OCDE, terem feito das competências um cavalo-de-batalha e, também porque há uma forma de contágio. Um país que não se preocupa em dar ênfase ao desenvolvimento de competências poderá ser visto como atrasado ou “à margem das tendências” (PERRENOUD, 2013, p. 29).

Assim, para não serem vistos como atrasados os Estados Nacionais incorporaram rapidamente a concepção de competência que evoluiu

aceleradamente. Ademais “passou a ter nítida prioridade em detrimento do respeito às tradições, ao status, aos diplomas e as qualificações” (PERRENOUD, 2013. p. 29) isto porque “o mundo do trabalho colocou essa noção como cerne da gestão das organizações e a escola a colocou no centro das recentes reformas curriculares” (Id. Ibid. p.29), expandindo-se em busca de hegemonia. Em resumo a escola passou a ser moldada pelos interesses econômicos. Poderíamos perguntar: Porque isso ocorre? A resposta a tal indagação encontra explicação nos escritos de Paro (1999):

A administração capitalista teve origem e foi elaborada a partir dos interesses e necessidades do capital, estando, em decorrência disso, tanto na empresa produtora de bens ou serviços, onde ela foi engendrada, quanto na sociedade em geral, onde ela cada vez mais se dissemina, comprometida com os objetivos e interesses da classe capitalista, ou seja, da classe que detém o poder político e econômico, em nossa sociedade; não se pode esperar, por isso, que essa administração não continue, na escola, servindo a esses propósitos da classe hegemônica, que são nitidamente a favor da preservação do status quo (PARO, 1999, p.129).

Sob o manto protetor das organizações ligadas aos interesses econômicos e as transformações no mundo do trabalho a Pedagogia das Competências se popularizou rapidamente e se instituiu nos sistemas educacionais. Poderíamos perguntar que força é essa que consegue mover instituições e sistemas de ensino de vários países?

A Pedagogia das Competências é essa força que gestada no seio dos interesses das organizações patronais e dos órgãos internacionais implicados com o desenvolvimento econômico trazem através de um novo discurso velhas e conhecidas intensões de disciplinar a classe trabalhadora, mantendo-a submissa as exigências do mercado, impedindo-a de desenvolver autonomia intelectual uma vez que se centra na ação, na dimensão prática, no saber fazer, no procedimento eficaz. Ela se fundamenta em orientações estabelecidas, segundo Perrenoud (2013), por organizações internacionais, como a OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), a UNESCO, o Escritório Internacional da Educação (BIE- BIREAU International de l'Education), a Organização Mundial do Trabalho, a União Europeia e o Conselho da Europa. Evidentemente estas organizações não tem o poder para decretar, de forma unilateral, que se desenvolvam competências nas escolas. No entanto elas “fazem vir à tona um certo número de preocupações, das mais interessadas – por parte das empresas -, às mais desinteressadas – por

parte dos movimentos sociais ou dos intelectuais” (PERRENOUD, 2013, p. 34). Nesse sentido, o papel dessas organizações se constitui:

na formalização das análises e das tendências, por meio de colóquios que organizam, dos documentos que publicam e das enquetes que realizam. Elas favorecem a conscientização, colocando em evidência movimentos comparáveis em diversos países, oferecendo [...] uma referencia legítima aos governos nacionais” (PERRENOUD, 2013, p.34).

Portanto, segundo as ideias acima, os sistemas e as instituições de ensino são movidos por organizações que agem em função de interesses do mercado econômico por meio do discurso ideológico da Pedagogia das Competências. Discurso que oculta os interesses do capital e da reestruturação produtiva até porque se apresentar aos professores por meio do aparato legal não se dando a conhecer em termos de origem e dos interesses a sustenta. Sendo assim, não se dão conta que o sentido estritamente imediato e utilitário das mesmas visa atender às necessidades do mercado de trabalho no contexto da reestruturação produtiva dissolvendo a relação dialética entre educação e ensino. Kuenzer (2000) esclarece bem essa premissa no trecho abaixo.

A pedagogia das competências novamente dissolve a dialética entre educação e ensino, ao pretender reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o pensamento à ação, o sujeito ao objeto (em particular na informática), o tempo de vida ao tempo escolar, a riqueza dos processos educativos sociais e produtivos ao espaço escolar; no discurso, o movimento é inverso, de negação da redução, ampliando as funções da escola e lhe atribuindo um novo messianismo, na medida em que lhe confere finalidades que de longe ultrapassam suas possibilidades (KUENZER, 2000, p.21).

Assim, a partir da escola a Pedagogia das Competências vem se consolidando como um instrumento, por excelência, de disciplinamento do cidadão trabalhador mediante o afastamento deste do processo reflexivo crítico e da formação cultural. Em nosso país para instituir-se essa pedagogia valeu-se de um elemento apontado como fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) enquanto normas que orientam o planejamento curricular das instituições e dos sistemas de ensino tem origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 939/96), e, são fixadas pelo

Conselho Nacional de Educação (CNE). A referida lei em seu Art. 9º, inciso IV, assinala que é competência da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (BRASILIA, 1996, p. 4).

Convém lembrar que o aporte legal da LDB, garante as instituições de ensino certo grau de autonomia e liberdade para comporem seus currículos e suas próprias propostas pedagógicas. Assim, as instituições de ensino ao tratar dessa questão necessitam levar em consideração esses elementos. De acordo com o CNE, as diretrizes curriculares contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente. Ao longo dos anos foram sendo estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para Formação de Professores e para os diversos cursos de graduação. Elas são os elementos norteadores que incentivam as instituições a montarem seus currículos, tendo, dentro presente as áreas de conhecimento, os conteúdos pertinentes a formação das competências nelas explicitadas. Dessa forma, cabe às escolas trabalharem esses conteúdos nos contextos que lhe parecerem necessários, tendo presente o tipo de pessoas que atende, o espaço geográfico onde está inserida, bem como outros aspectos que a escola considerar relevante.

Nesse sentido, é pertinente que o grupo de professores da educação básica, os colegiados de cursos de graduação e os Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos procedam o desvelamento do discurso adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais assim como suas articulações com o modelo das competências, pois para a construção de uma proposta pedagógica efetiva é fundamental para fazer a crítica dessa concepção teórica que se põe pragmaticamente como meio de reprodução das relações de produção exigidas pelo atual contexto.

4.2 A Relação Teoria-Prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia

Analisando a relação teoria-prática tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, podemos dizer que esta é uma categoria bem recorrente nesses documentos. A primeira diretriz explicita a ideia de que a formação de professores da educação básica terá como fundamento “a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço” (DCN, 2001, p. 13). Declara também que mediante a necessidade da aquisição de competências por parte do professor esta deverá ocorrer através da ação teórico-prática, em que toda sistematização teórica deverá ser articulada com o fazer e todo fazer deverá ser articulado com a reflexão” (id. Ibid. p. 29). Inclusive ratifica aspectos contidos no Art. 61 da LDBEN que destaca a “relação teoria prática e o aproveitamento da experiência anterior.” (id. Ibid. p. 14). Nesse sentido, coloca a categoria como essencial para dar conta da proposta de formação docente para a educação básica. Entretanto, é mister atentar que as próprias Diretrizes apontam um problema a ser enfrentado na formação, ou seja, a necessidade de superação dos dois polos - aplicacionista e ativista - isolados entre si. Pois, o primeiro, com visão aplicacionista da teoria “supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando práticas como importantes fontes de conteúdos de formação” (id. Ibid.p.22). Enquanto que, o segundo, com visão ativista da prática assume uma supervalorização do “fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas”(id. Ibid. p.22). Além disso, as referidas diretrizes apresentam a transposição didática como forma de mediação para que a aprendizagem e os procedimentos de ensino não se tornem abstratos e para que a dissociação entre teoria e prática seja evitada (id.Ibid.p.20). Por fim, salienta a necessidade de evitar a visão restrita tanto de prática enquanto estágio - já que defende que todas as disciplinas do currículo de formação tem sua dimensão pratica (id.Ibid. p.57) -, quanto a ideia de que é na sala de aula que se deve dar conta da teoria (id. Ibid. p.23).

Já o documento das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, entre outros aspectos ratifica a presença da relação teoria-prática como uma categoria existente em seu bojo. Inicialmente esta relação é apresentada como um problema

enfrentado pelos cursos de Pedagogia que eram criticados em função da dicotomia entre teoria e prática (DCN, 2005, p. 4). Expressa uma direção ao expressar que “o graduado em pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão [...] (id. Ibid. p. 6)”. Sendo assim, acerca da relação teoria prática, nossas indagações nos levam a concluir que a formação docente requer ser pensada com grande atenção por parte dos formadores e dos cursos de formação, cabendo questionar: Qual o sentido desta categoria ser problematizada nas Diretrizes? Será que os professores envolvidos na construção dos PPPs dos Cursos de Pedagogia tem a compreensão sobre a extensão e as implicações dessas questões no que se referem à dimensão emancipatória do profissional em formação? Será que a relação teoria prática não é uma brecha que pode conduzir a formação do pedagogo para a formação cultural?

4.3 Diretrizes Curriculares e a Formação Cultural

Ao buscar nas Diretrizes Curriculares Nacionais algumas noções que nos levem a pensar que as mesmas apresentam possibilidades para formação cultural como elemento indispensável – como necessidade – não como privilégio no desenvolvimento dos cursos de formação do professor, cabe esclarecer, então, que nenhuma delas faz menção explícita a essa categoria, a qual elegemos como o mote de nossa pesquisa. Portanto, um trabalho pedagógico que traga a formação cultural como o outro da Pedagogia não se daria por espelhamento, isto é, por seguir “a risca” as proposições normativas das Diretrizes Curriculares. Assim, se formos esperar que baseados na letra fria da legislação, especialmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, especialmente as que orientam os Cursos de Pedagogia, ao organizar os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores os Núcleos Docentes Estruturantes e os colegiados destes cursos tragam a dimensão da formação cultural como um elemento fulcral de seus currículos, podemos ter clareza que isso não irá ocorrer, pois estas estão conectadas com a pedagogia das competências, centradas no saber tácito, aprender a fazer fazendo, no léxico das teorias do gerenciamento, da escola e do procedimento eficaz. Entretanto, no Parecer CNE/CP 9/2001, encontramos ideias que, para quem se dispõe a pensar na direção da formação

cultural, podem servir como elementos estimuladores a investir nessa direção. Identificamos o que convencionamos nomear como fragmentos, sinais do estranhamento do outro nesse documento. São estes fragmentos que estimulam a Pedagogia tanto como área quanto como curso, a possibilitar experiências de formação em horizontes mais alargados, buscando o encontro com o outro diferente, além do si mesmo, como “um veículo para “pensar diferente”, [...] uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”, como escreveu Ball (2011, p. 93), ao fazer a defesa da teoria, como viagem que vai ao passado na busca de elementos que ofereçam oportunidades para um salto qualitativo na formação de professores. Entre estes fragmentos destacamos alguns, com especial ênfase nos aspectos por nós grifados, que profetizam, que abrem grandes possibilidades para sair do mesmo, para fazer o diferente:

“As Diretrizes Curriculares Nacionais devem fortalecer a escola como espaço de ensino e de aprendizagem e de **enriquecimento cultural**”, (2001, p.8). Trabalhando numa dimensão hermenêutica a expressão “enriquecimento cultural” pode abrir espaço para muitas atividades que envolva a formação cultural, basta o professor não estar colonizado pelas mitificações das pedagogias das competências. Sob esta justificativa, enquanto professora formadora propus para uma turma do curso de Pedagogia com o qual trabalhei com a Disciplina de Filosofia da Educação, no segundo semestre de 2012, um trabalho de pesquisa sobre música clássica e seus expoentes, sob o título de: Formação Cultural: Conhecendo e Apreciando Compositores e Músicas Clássicas”. Para tanto, listamos os maiores expoentes de cada época, incluindo brasileiros e gaúchos. Definimos que o trabalho seria realizado por duplas que, disporíamos de 15 minutos de cada aula para cada dupla comunicar seus achados para os colegas e, que a pesquisa incluiria a biografia do autor, um breve histórico de época, a definição do gênero de suas composições, as principais obras e a escolha de uma obra para ser apreciada por todos. Em relação a obra escolhida caberia saber a história de sua composição e sua veiculação para a apreciação de todos. Por último faríamos uma rodada de discussão sobre o que aprendemos com esse gênero cultural. Ao final do semestre fomos surpreendidos com a ampliação da pesquisa por parte de três acadêmicos que nos presentearam com um achado sobre a utilização da música clássica em outras dimensões da vida contemporânea, tais como: na tentativa de acalmar e tranquilizar os bebês, na ordenha de leite com o objetivo do aumento da

produtividade entre outras. Ao avaliar se a atividade oportunizou enriquecimento cultural foram unânimes em afirmar que sim, solicitando que se continuasse com o projeto no semestre seguinte o que foi feito e, que nesse semestre se ampliou para a música popular brasileira. Dai depreende-se que quando se abre espaço para a formação cultural tanto aluno quanto o professor se enriquece.

Em relação ao recorte: “a **ampliação do universo cultural** é uma exigência colocada para a maioria dos profissionais” (2001, p.21), entendemos que este é um elemento que se faz necessário e, revelado como relevante para os professores pela pesquisa da UNESCO (2002), apresentada no livro “O Perfil do Professor Brasileiro: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”(2004). A referida pesquisa desnuda à carência cultural e a falta de oportunidade de participar em eventos culturais de muitos professores brasileiros no subitem “Os professores segundo suas práticas culturais”, fato conferido pela baixa frequência, menos de 50% dos pesquisados, ao item cinema. E, a possível justificativa para isso é o fato que muitos municípios brasileiros inexistem cinemas, corrobora com esta explicação o fato da opção de mais de 90% dos pesquisados optarem por assistir fitas de vídeo. As respostas reveladas, pelo item “frequência a eventos culturais e atividades culturais preferidas pelos professores” (2004), mostram positivamente que a maioria, mais de 50% dos consultados, afirmam visitar museus, assistir peças de teatro, exposições em centros culturais”, apontando que para eles a cultura adquire relevância. Entretanto, mostra negativamente que, mais de 60%, dos consultados “nunca” participaram de um concerto de música clássica ou de show de rock. Este fato não revela o gosto dos professores brasileiros, mas possivelmente a falta de oportunidade. Retomando nosso item de análise poderíamos nos perguntar: Como podemos corroborar para que já nos processos formativos os professores em formação possam ter acesso eventos culturais? Sem ser idealista, no sentido restrito do termo, minha experiência profissional me permite pensar que é viável possibilitar aos acadêmicos em formação oportunidade de participar de eventos, não só culturais, mas também científicos. Para tanto, precisamos organizar o semestre letivo para além do desenvolvimento das disciplinas curriculares através de um planejamento mais amplo que envolva todos os professores. Além disso, os professores e os colegiados dos cursos, bem como, seus coordenadores necessitam estar atentos a eventos que possam estar ocorrendo em outras instituições e, em outros espaços culturais, no período. Quanto a questão se lhes é permitido ou não propor atividades dessa

ordem? Penso que não há o que temer, pois as Diretrizes Curriculares as referenda ao expressar que “a ampliação do universo cultural é uma exigência colocada a maioria dos profissionais”, pois os professores estão incluídos entre esses profissionais. Acrescentando ao recorte anterior das Diretrizes Curriculares, o fragmento **“a formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, [...], debates sobre temas atuais, espetáculos, e outras formas de manifestação cultural e profissional”** (id ibid. p. 22); entendemos que ele se apresenta como uma espécie de denúncia sobre os processos formativos. Sendo assim, se as próprias Diretrizes denunciam que os ambientes formativos não são suficientemente ricos culturalmente nos cabe indagar: o que nos impede enquanto instituição formadora a de torna-los culturalmente ricos? A resposta é simples e direta. Nada. Portanto, não há nada a temer, estamos autorizados a mudar. Ademais, podemos destacar estes aspectos podem ser normatizados nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, uma vez que o aporte legal sugere que se ofereçam aos alunos “Atividades Complementares de Ensino”. Nossa experiência de Coordenadora de Curso nos permite afirmar que em geral os (as) acadêmicos (as) são bem abertos a este tipo de atividade que permite ampliação do universo cultural. Aqui podemos planejar atividades, seminários, colóquios, oficinas, permeadas com atividades culturais, minicursos que envolvam temas relevantes, vanguardistas, que levem a desvelar múltiplas possibilidades de reflexão, de aprendizagem, de dialetização do mundo da vida, de momentos de anúncio e de denúncias de denúncias e de anúncios.

A análise do fragmento - “é preciso que os professores de todos os seguimentos da escolaridade básica **tenham uma sólida e ampla formação cultural**” (id ibid. p. 22), nos permite afirmar que o mesmo abre espaço para que se proponha um currículo para a formação de professores eivado pela formação cultural, portanto o que fará a diferença na organização do currículo ou do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é que os professores formadores estejam imbuídos, convictos de que uma formação cultural ampla e sólida só trará benefícios a formação docente. Talvez esta seja a dificuldade a ser enfrentada por quem pensa essa possibilidade no interior dos cursos. Muitos professores formadores ainda trabalham na perspectiva da racionalidade instrumental, centrada no paradigma cartesiano; outros ainda se encontram aprisionados, a **“caverna platônica das competências”**, a hegemonia do racionalismo instrumental, a filosofia da prática.

Ambos centram suas ações numa pedagogia que privilegia ou conteúdo programático ou a prática em detrimento a formação cultural de seus acadêmicos. Eis, aqui nosso maior desafio.

Podemos destacar, ainda, como sinais de estranhamento nas Diretrizes Curriculares Nacionais propostas em 2002, isto é, como elementos do dispositivo legal que nos instiga a pensar a formação cultural como o Outro da Pedagogia:

- **“a base comum de formação docente** expressa em diretrizes, que **possibilita a revisão criativa** dos modelos hoje em vigor” (DCN, 2002, p. 4);

- “reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa que **forneça aos alunos bases culturais** que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política”(id. ibid, p.9);

- “é necessário que os alunos aprendam [...] **exercitar o pensamento crítico e reflexivo**” (id. Ibid. p.10).

Assim, as ideias de que **“a base comum da formação docente possibilite a revisão criativa dos modelos em vigor hoje** (DCN, 2002, p. 4); a concepção de escola voltada para a construção da cidadania consciente e ativa, que ofereça bases culturais para posicionarem-se na escola e na vida produtiva e sócio-política; a necessidade de que os alunos aprendam a exercitar o pensamento crítico, presentes nos fragmentos das Diretrizes Curriculares, acima citados, apontam para nossa tese - a formação cultural não como espelhamento, mas como estranhamento - a formação cultural como viagem ao passado para escavar nos elementos na cultura possíveis elementos para dialogo crítico e criativo com o presente, daí a necessária coragem para proceder a revisão dos modelos centrados nas competências, pois eles não abrem espaços para que a formação cultural se torne o outro da pedagogia.

Nessa mesma direção, as Diretrizes apontam que para os professores efetivarem a tarefa de universalizar o acesso à educação básica a partir de uma formação voltada para a cidadania, é preciso **“uma sólida e ampla formação cultural”** (id. P. 31). Sendo assim, podemos afirmar que estes recortes nos permitem vislumbrar a possibilidade de uma abertura à formação cultural enquanto modo de superação da “semicultura”, como a viagem que restabelece a volta à tradição não como dimensão histórica simplesmente, mas como impulso de compreensão do rela e como aporte que pode dar um novo sentido ao presente, produzindo o diferente.

Assim, se as Diretrizes Curriculares Nacionais são, por seus aspectos normativos, elementos que levam ao espelhamento da formação docente, tornando-a esta o reflexo daquela, os fragmentos do estranhamento do outro, também presentes nos documentos legais, abrem espaço para uma formação docente mais aberta à compreensão e à escuta do outro, apresentando-se como possibilidade para restabelecer caminhos que provocam o desejo pela formação cultural.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*): O OUTRO DA PEDAGOGIA

Na atualidade, a formação cultural enquanto outro da Pedagogia é, também, uma experiência que se estranha e se renova no “diálogo vivo” com a cultura. Sabemos que a formação cultural como experiência do não-eu no outro, representa um encontro de renovação e estranhamento com formas diferentes de vidas e culturas particulares. Significa deixar-se envolver pela voz da tradição mais abrangente como outro, permeada pela contribuição dos pensadores, músicos, artistas, cientistas e literatos, disponíveis ao processo educativo das pessoas. Nessa experiência criativa com a cultura, podemos buscar elementos para nossa autoformação. É que nela existem caminhos possíveis para compreender a realidade social mais ampla, isto é, além dos instrumentais das competências que reduzem quase tudo ao saber-fazer.

A *Bildung* como viagem utiliza-se da ideia de alteridade, ou seja, é na experiência com o outro que o viajante se forma. Desse modo, a “grande viagem” da *Bildung* é, sempre, uma experiência com a alteridade. O viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente, pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo (BERMAN, p.145, apud. SUAREZ, 2005, p. 194). Resumindo: na viagem ele se encontra com o “outro” e, nesse encontro forma a si mesmo. Assim, na perspectiva da formação cultural defendemos que o “Outro da Tradição cultural,” é o elemento com o qual precisamos interagir para nos autoformarmos.

5.1 O Outro na formação cultural

Dentro da situação pedagógica, os alunos podem ser compreendidos como simples incidência do professor na medida em que seus perfis se tornam um espelhamento das competências; ou em outros casos, numa perda paulatina da liberdade, o professor é relegado a conduzir o seu trabalho por caminhos de naturezas múltiplas em função dos mais variados anseios de ordem política, cultural ou social, perdendo-se em meio a tantas demandas. Diante desse quadro é possível falar em quebra das relações de diálogo com o outro, em virtude de uma

descaracterização contínua de identidades e papéis sociais. Assim, a formação cultural do professor poderia se constituir como um elemento de mediação na intersubjetividade pedagógica, compreendida a partir do prisma da idéia hegeliana como voo da formação. Sobretudo, hoje, numa sociedade cada vez mais multicultural, faz-se necessário estabelecer encontros com a diversidade de culturas, as quais expressam a diferença como um elemento que não pode se modificar para fazer parte do todo, sob o risco de perder as suas marcas identitárias substanciais.

Assim, a tese de Adorno (2003) de que a formação cultural é necessária a quem pretende ser um formador, por não permitir também um corte no nexo entre o objeto e a reflexão, constitui um importante passo para criar um diálogo mais aberto e sensível às mais diversas expressões culturais, para além das práticas de espelhamento. Isso pode ocorrer num processo de “estranhamento” sem haver a necessidade da anulação de uns em preferência de outros, justamente porque a formação cultural (*Bildung*) permite um movimento de estranheza em direção ao diferente, como forma de encontrar também positividade valorativa em um *não eu*.

Ao longo da história da educação, no Brasil, os movimentos pedagógicos que fizeram nome na escola básica deixaram enfraquecer, em alguns pontos, a questão da formação docente como ponto primordial para o equacionamento do problema da emancipação e da alteridade. Retrospectivamente falando, a chamada Pedagogia tradicional apostou excessivamente na dimensão transcendental da formação. O compromisso da docência era, essencialmente, trabalhar para atualizar (aristotelicamente) os valores ético-morais nos alunos – num passe de recapitulação do patrimônio cultural da humanidade não havia relação com o mundo da vida dos sujeitos do processo. Ficava, assim, a função docente restringida à transmissão do código moral, engessado numa herança cultural em que nem todos se reconheciam. Já no movimento escolanovista, a função docente cedeu espaço aos impulsos de aprendizagem discente. Bastava, então, dirigir a aprendizagem, centrada, exclusivamente, no interesse do aluno por meio de atividades de experimentações empíricas. Exaltavam-se, nesse caso, os métodos e processos. E no tecnicismo, pedagógico tanto a docência como a discência ficaram submetidas a processos de natureza técnica, que agora se repetem ou se prolongam na ideia de competências, cujo fim era a racionalização da aprendizagem num esquema comportamental que seguia uma ordem de operacionalização de objetivos instrumentais. Assim, a ação

docente estava enclausurada numa idéia de inspiração industrial de controle da produtividade.

Não obstante, por um lado assistimos hoje a um capítulo da história da educação, que apesar de ter alcançado avanços, por outro lado, minimiza a formação docente e discente, sobretudo, por relações de espelhamento de instâncias normativas muito alheias à alteridade dos sujeitos do processo pedagógico. Daí que a pedagogia das competências, corporificada nas diretrizes e nos planejamentos educacionais, baseados nas idéias de Coll e Perrenoud, constitui a hipertrofia da dimensão técnica da educação. Nesse sentido, o professor só precisa desenvolver um determinado número de habilidades por disciplina, e quando isso se encontra espelhado no aluno, a formação se encerra. Consequentemente ocorre uma minimização da docência ao desenvolvimento de habilidades; com o fim da educação justificado pela necessidade do mercado de trabalho.

Assim sendo, “a pedagogia acabou orientando o seu foco para o aluno em detrimento do professor, que de alguma forma se instrumentalizou ao se tornar um meio para a realização de alguma coisa no aluno” (BOUFLEUR, 2010). O aluno precisa ser mais que um reflexo (espelhamento) dos objetivos preestabelecidos, mas alguém que necessita uma maior participação ativa nesse processo. Isto é, estar em condições de liberdade para pautar a sua postura no **sentido** daquilo que é captado, na sua experiência formativa, especialmente pelo testemunho que o educador expressa em relação a apropriação da cultura.

Dentro dessa interpretação podemos destacar que, num certo sentido, no curso do desenvolvimento das pedagogias brasileiras, os elementos constitutivos do processo educativo não entraram em simetria no sentido de importância mútua e interdependência pedagógica. E percebemos que a figura docente foi uma das mais afetadas nesse sentido. Com efeito, é possível falar, então, numa quebra no diálogo entre o Outro da formação e os sujeitos da relação pedagógica, e, portanto, também, em não emancipação. Desse modo, a alteridade tem sido um grande problema no histórico das últimas reformas no campo da educação, principalmente quando se trata de considerar a formação no estranhamento do outro. Essa questão revela uma dificuldade enorme de equacionar o problema da formação nas instâncias da diferença, identidade e universalidade. Isso se intensifica na dificuldade de trabalharmos pedagogicamente com a abordagem dos elementos da chamada cultura elaborada, presente na tradição, os quais num sentido crítico de prática

educativa precisam ser constantemente apropriados e reelaborados. Desse modo, não há método ou cabedal de competências específicas que possa prescindir da formação cultural do docente para que seja possível estabelecer, na relação pedagógica, a autonomia e diálogo mútuo entre seus pares.

A narrativa pedagógica de *Ménon*, de Platão, é ilustrativa da indissociabilidade dos elementos constitutivos da situação pedagógica. Por mais que a pretensão socrática insista em que o conhecimento está no educando e que ele pode aprender sozinho, nada aconteceria sem a talentosa condução do mestre para que o escravo descobrisse as relações da geometria euclidiana. Nesse caso, a anulação do mestre que pretende se demonstrar no autodesenvolvimento das competências subjetivas é impossível. Desde sempre se estabelece uma relação de intersubjetividade pedagógica de estranhamento com o que é desconhecido, visto que foi necessário haver o encontro para que ocorresse, efetivamente, tanto a aprendizagem quanto o ensino. Se o Sócrates platônico, numa certa interpretação, não havia convencido com a teoria da reminiscência, pelo menos deu a maior lição pedagógica da indispensabilidade do mestre ante o discípulo. O professor precisa evitar a anulação da sua autonomia no espelhamento da apropriação subjetiva das competências pelo aluno. Ao contrário, deveríamos ser capazes de desenvolver ações e imagens de um sujeito interativo que inclua em sua práxis cotidiana a capacidade do docente de ser “outro”, o “alter” do aluno, inclusive “outro” de si próprio.

Muitas propostas educacionais, ao invés de investir na formação de profissional do educador, apenas tentam criar um rol de conhecimentos ou habilidades para a consecução específica de um fim. Isso significa que, ao contrário de apostar na emancipação pelo processo formativo, criam um receituário prescritivo dos passos que o professor terá que seguir²⁷. Nem o professor, e muito menos o aluno, se identificam com um referencial desumanizado, voltado para uma única dimensão da educação, mas, sim, com alguém que seja testemunho da construção humana do conhecimento. Justamente por isso a formação cultural poderia se fundamentar como mediadora da intersubjetividade educativa, na medida em que se coloca como o Outro da Pedagogia. Pois:

²⁷ Servem como exemplo as ideias do livro “Dez novas competências”, de Perrenoud; por sinal muito difundidas na legislação da formação de professores, no Brasil, especialmente nos Referencias para a formação de professores.

O colóquio singular entre professor e aluno, a confrontação de suas existências expostas uma à outra, continua sendo ponto de uma reflexão séria sobre o sentido da educação. Não que as doutrinas sejam inúteis, se aceitarmos como indicações fragmentárias, temas e utensílios, que podem num caso ou outro, e sem exclusivismos, facilitar a missão da análise. Mas a finalidade do debate educativo é essencialmente a de contribuir para a instrução, ou seja, para a edificação de um destino humano. O teórico considera a educação como um trabalho em larga escala; o professor sabe, por experiência que essa perspectiva técnica e industrial não passa de uma longínqua aproximação do fenômeno. A realidade fundamental continua sendo esse diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas onde cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas. (GUDSDORF 1987, p. 26).

O aluno tem como referência a cultura do professor que pode se identificar com os desafios da realidade mundana do espírito, ao passo que o professor se reconhece no diálogo com o aluno porque este representa encarnação dos saberes ensinados estendidos à realidade social. A quebra dessa relação, dos elementos vitais constitutivos da intersubjetividade, na situação pedagógica, se dá pela interposição de elementos cuja finalidade não permite o “estranhamento” positivo dos sujeitos, a saber, a ênfase ao método ou ao desenvolvimento de habilidades e competências, em detrimento da expressão das singularidades dos sujeitos na apropriação da cultura. Aliás, os próprios métodos deveriam reconhecer que por trás da sua adoção existe uma teoria, ou um posicionamento teórico-filosófico e pedagógico. Daí que as práticas sociais, situadas apenas no espelhamento das instâncias normativas, não representam mais do que a negação da autonomia tanto do professor como do aluno.

Assim, as propostas educativas que por ventura venham negar a autonomia dos sujeitos constitutivos da relação pedagógica acabam por primar pela dimensão de uma racionalidade que é apenas instrumental, por conseguinte, destituída das coisas humanas. A formação cultural do professor pode se estabelecer na situação pedagógica como um componente capaz de mediar as relações positivas de estranhamento pedagógico do outro entre professor, aluno e os objetivos sociais mais amplos da educação; visto que a formação cultural (*Bildung*), revela preocupação com a preservação das coisas do espírito por via da identificação com uma razão de ordem mais universal.

Nesse sentido, pretendemos restabelecer o diálogo pedagógico na esteira das relações de estranhamento do outro entre professor e aluno, como forma até de

reforçar identidades coletivas diante de políticas públicas gerais da educação. Nesse sentido, a emancipação dos sujeitos desse “embate” vai depender da mediação da formação cultural do professor.

Retomando o ponto epistemológico de fundamentação da origem dessa ideia, podemos dizer que a filosofia da história de Hegel revela que o desdobramento da razão esclarecida em direção ao seu aperfeiçoamento se dá por meio de etapas de reconhecimento, por isso o próprio idealismo germânico do século XVIII é testemunha de quanto o esclarecimento é devedor da formação cultural (*Bildung*). Assim, sob o ponto de vista pedagógico, a *Fenomenologia do espírito*, de Hegel, revela o histórico da experiência da consciência na sua formação e em seu vir-a-ser.

Nessas condições, o encontro intersubjetivo no espaço pedagógico é um momento do “conflito” e estranhamento, mas também da aprendizagem da cultura das diferenças como manifestação do todo. A formação cultural (*Bildung*) dos sujeitos poderia ser auxiliadora nesse processo, na medida em que ela possibilita, além de uma educação integral da subjetividade, também a abertura de novos caminhos formativos: pois a conciliação entre sensibilidade estética e a razão se encarregariam de estabelecer rotas de encontro e estranhamento com o outro diferente. Trata-se, então, de perfazer “viagens formativas” entre as culturas locais e universais, sem se perder nos caminhos sem volta do relativismo ou do fundamentalismo. A esse propósito:

Em relação a uma cultura suficientemente diferente da nossa, podemos ter apenas uma idéia confusa *ex ante* sobre o modo como a sua valiosa contribuição será prestada. Isto, porque, para uma cultura suficientemente diferente, a própria noção do que deve ser valorizado será, para nós, estranha. Por exemplo, presumir na “raga” o mesmo valor atribuído a um cravo bem afinado significaria que não se compreendeu absolutamente nada sobre o assunto. O que tem de acontecer é aquilo que Gadamer chamou de uma “fusão de horizontes”. Aprendemos a movimentar-nos num horizonte mais alargado, dentro do qual partimos já do princípio de que aquilo que serve de base à valorização pode ser considerado como uma possibilidade a par do *background* da cultura que antes nos era desconhecida. A “fusão de horizontes” funciona através do desenvolvimento de novos vocabulários de comparação, através do quais poderemos articular estes contrastes. A tal ponto que, se e quando acabarmos por encontrar uma base firme para a nossa pressuposição, será em termos de uma noção do que constitui o valor que jamais poderíamos ter no início. Atingimos o juízo de valor, em parte, porque transformados os nossos critérios (TAYLOR, 87, 88).

Ha, pois, aí, um ponto de encontro na esfera da cultura, em que a formação cultural ensina a respeitar a conservação das diferenças e naturalmente alarga os

horizontes de compreensão dos sujeitos. Assim, o professor também se constitui como uma referência que ajuda o aluno a alcançar e expandir uma compreensão mais refinada e esclarecedora de sua própria cultura. Já os alunos são o *outro* a que o conhecimento e a formação do docente se reportam e, portanto, conquistam o reconhecimento. Essa problemática representa uma forma de encontrar maior flexibilização na estruturação dos currículos escolares, e, principalmente dispor de horizontes mais amplos e reconhecidos de exercício das liberdades individuais e sociais. Isso implica dizer que se trata, sobretudo, de uma situação pedagógica intersubjetiva em que o primordial é a valorização mútua e positiva das qualidades e propriedades de um *outro*, com vistas à elevação da identidade. Daí a importância dos voos formativos nas experiências de estranhamento.

5.2 Uma exemplificação da formação cultural na realidade brasileira: observações acerca da “Paideia freireana”

Fazendo jus a ideia gadameriana de que a pesquisa e a compreensão dependem de uma espécie de esclarecimento histórico-conceitual, é fundamental destacar a experiência freireana de educação, em solo latino-americano, como um momento importante da manifestação concreta de dimensões propositivas da formação cultural no contexto dos fundamentos da Pedagogia. A experiência da formação presente no movimento da dialética hegeliana, também, influenciou na fundamentação da pedagogia freireana do mesmo modo que cedeu elementos para a fundamentação da tradição da teoria crítica e da hermenêutica gadameriana. Se em Hegel (1992) a experiência da consciência no jogo da formação é basicamente um “sair-de-si”. Essa descentração necessária da experiência formativa, encontra em Freire (1967, 1984, 2001) a mesma base de fundamentação da hermenêutica de Gadamer (1999), a saber, o método dialógico da filosofia socrático-platônica; porém o Pedagogo brasileiro é “retoma a relação originária entre dialética e diálogo, e define a educação como a experiência basicamente dialética da libertação humana do homem, que pode ser realizada apenas em comum, no diálogo crítico entre educador e educando” (KOWARZIK, 1983, p.79-80). Então se em Gadamer (1999) o diálogo é a força produtiva de sentido em contato permanente com o acontecer da tradição, em Freire (1967, 2001) ele é a fundamentação substancial da formação, porque o diálogo é a produção de sentido na relação intersubjetiva com o outro. O

tema, entretanto, é a condição histórico social, de ser e existir em condições justas – o que invariavelmente leva a uma luta contínua da vocação ontológica dos homens por ser mais.

É preciso esclarecer que as ideias de Freire emergem num momento em que o Brasil passava por uma acentuada mudança em seu processo histórico, foi o que ele (1967) chamou de “Transitividade” (educação como prática da liberdade), dizia que estávamos vivendo a passagem de uma “sociedade fechada” para uma “sociedade aberta”. O autor percebeu isso com muita clareza, decorre daí a justificativa de ter empreendido uma pedagogia da libertação comprometida com o homem em seu contexto histórico-social. Pois este, acreditava Freire (1967), jamais poderia estar imerso num processo de mudança como objeto de manipulação, sem dar-se conta de seu destino.

Nesse sentido, a dimensão política da “Paideia freireana” destacava os descompassos dos regimes democráticos, a ausência da democracia, e uma rigidez mental do homem que, massificando-se, deixava de assumir uma postura conscientemente crítica diante da vida, ficando fora da órbita das decisões – perdendo dolorosamente seu endereço.

Por isso, Freire (1967) insistia que as transformações que ativam o povo em emersão, necessitavam de uma reforma urgente e total no seu processo educativo, ultrapassando mesmo os limites do pedagógico. Eis aí mais um ponto de reforço para compreender a formação cultural como algo que transpõe os limites institucionais de educação. Daí que o método (o que se convencionou chamar método Paulo Freire de educação) foi uma resposta no sentido de orientar consciente e criticamente a emersão do povo que se passava naquele processo de transitividade, da época em que coordenava o Projeto de Educação de Adultos, através do qual, lançaram duas instituições básicas de educação e cultura popular: o círculo de cultura e o centro de cultura, onde não há escola nem professor, mas um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo.

As intenções pedagógicas iniciais de Freire (1967,1984, 2001) as quais podem ser traduzidas para aquilo que convencionamos chamar, nesse trabalho, de Paideia freireana, consistia numa formação que possibilitasse ao homem: “a discussão corajosa de sua problemática social”; “sua inserção nessa problemática”; “a advertência dos perigos de seu tempo” e o “constante diálogo com o outro”.

Nessas condições, ao falarmos da formação cultural, é preciso destacar que a “Paideia freireana” apresenta o diálogo como condição indispensável ao processo educativo e democrático, visto que é por meio dele que os homens desvelam uma realidade muitas vezes alienante. Pois na perspectiva freireana o conhecimento de algo implica uma ação, então, se compreendermos alguma coisa de maneira mágica, a nossa ação também será mágica, ao contrário de uma compreensão crítica. Em outras palavras o diálogo nos ajuda a superar posições acríticas.

Daí porque, nessa linha de entendimento, a Pedagogia do oprimido, fazendo reforço a uma ideia de formação mais ampla, adverte-nos de propormos uma prática de ensino genuinamente político-libertadora, negando qualquer, relação paternalista, assistencialista ou manipuladora. Por isso, nega-se uma “pedagogia para o oprimido”, e defende-se uma “pedagogia do oprimido”, visto que a pedagogia é dele e não para ele, de modo que o oprimido se utilize de sua pedagogia em favor de sua própria libertação. Dizendo de outro modo, trata-se da formação com vista à liberdade.

Dessa forma o autor preconiza:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua libertação, o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação. “Em qualquer desses momentos, será sempre a ação profunda que, através do qual se enfrentará, culturalmente, a cultura de dominação (FREIRE, 2001 p.41, 42).

Os pressupostos da pedagogia libertadora, os quais cedem também elementos para a compreensão de uma ideia de formação mais ampla, partem da ação-reflexão, da conscientização, da busca e da práxis alicerçados por uma teoria dialógica, onde “educador-educando” e “educando-educador” perseguem dialeticamente o objeto cognoscível, mediatizados pelo mundo. O conteúdo cultural, além de ser ferramenta para a emancipação, dentro da ideia da “Paideia freireana”, elencadas por nós, é também o motivo de encontro entre o educador e educando, ou seja, um processo em que ambos ganham com a formação. Sendo assim, no bojo das argumentações desenvolvidas nesse trabalho, as ideias de Freire gerariam um currículo cuja primeira pergunta seria: “Qual é a razão de ser dos conteúdos

culturais que serão ensinados? E até que ponto esses elementos da cultura se constituem como uma verdadeira Paideia para a libertação do homem?

Nesse sentido, podemos abstrair alguns temas fundamentais da pedagogia libertadora para empreendermos, na linha de discussão desse trabalho, a defesa da ideia de uma “Paideia freireana”, como um momento histórico importante da pedagogia brasileira, o qual pode constituir uma lição importante para reforçarmos a proposta da formação cultural como o outro da Pedagogia. Pois a *Bildung* desde seu surgimento e sua consolidação clássica (como autodeterminação) está revestida por um impulso de liberdade educativa. Por conseguinte, podemos destacar pontos da obra freireana que muito se aproximam de uma forte ideia de formação cultural, a qual pode encontrar uma nova fecundidade nos processos formativos da contemporaneidade. Assim, pensar e empreender a “formação cultural como o outro da pedagogia no processo formativo da docência” não se basta apenas no plano dos discursos, mas principalmente no engajamento ético e concreto, os quais já estavam presentes de forma “profética” na ideia de “marcha” com sentido histórico, (e por isso mesmo destacamos sentido hermenêutico) anunciada por Freire (2000, p.61):

A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e ao desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.

Assim, a “formação cultural como outro da pedagogia”, aprendendo também com a lição da paideia freireana, consiste substancialmente em apresentar novos caminhos para o sentido da educação, portanto requer novas marchas e novos encontros “com o diferente”, “com o que não conhecemos”, “com o que queremos e ainda não temos”... Quem sabe uma das novas lutas a ser ensejada pela herança da proposta formativa freireana como Paideia, seja uma “marcha pela cultura”, como um ponto de luta contra a colonização dos *modus* de gerenciamento empresarial no espaço formativo do professor e da escola básica.

5.3 A formação cultural convertida em *semiformação*: uma crítica necessária para repensar aspectos da formação docente

A expressão *indústria cultural* foi “batizada” por Adorno/Horkheimer (1985) para designar um esquema de produção de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais o qual tinha por objetivo a sedução das massas para o consumo e para o esquecimento das condições injustas que poderiam estar vivendo. Trata-se da verdadeira conversão da cultura em mercadoria. Desse modo, o poder de monopólio da cultura de massa representa uma falsa identidade do universal e do particular. Com efeito, do ponto de vista da formação, a *indústria cultural* diz respeito ao processo que prima pela racionalização técnica da produção em série dos produtos culturais, organizados em virtude das relações capitalistas de produção, com o objetivo de massificar e alienar a relação das pessoas com a cultura: “Por inúmeros canais, se fornecem às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro” (ADORNO, 1996, p. 394). Nesse ambiente tomado pela racionalidade técnica do produto cultural, as pessoas estariam sujeitas a manipulação e a atrofia progressiva da criticidade. “Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados” (ADORNO, 1996, p. 394). Não conseguindo transpor uma esfera acrítica de apropriação da cultura, elas recairiam, então, na *semiformação* (*Halbbildung*). Adorno se utilizou desse conceito para enfatizar o estado de corrosão da formação, em que os valores dos bens culturais são pautados pelas categorias de consumo. Assim, para massa excluída do direito ao produto cultural autêntico, existem uma infinidade de mecanismos que ajustam o conteúdo da formação na lógica do mercado, negando-lhes o autêntico processo de formação.

Theodor Adorno (1996) defende a ideia de formação entendida como apropriação subjetiva da cultura, pois a cultura que for sacralizada atesta a sua própria *semiformação*. A formação cultural não decorre de uma apreensão imediata dos elementos culturais, ao contrário, ela se configura como algo processual que demanda um permanente desenvolvimento de potencialidades humanas. Com efeito, todas as propostas educacionais que pensam em aligeirar o processo

formativo para elevar estatisticamente os resultados de quantificação do ensino, correspondem, tão somente, a uma caricatura da formação.

Assim, semiformação (*Halbbildung*) é toda formação que é considerada radicalmente contrária a formação cultural (*Bildung*). Nesses termos, ela se institui como uma espécie de ideologia que tem a potencialidade de afogar os pressupostos da criticidade, embotando a subjetividade para dar lugar ao pseudo-indivíduo – uma mera expressão do coletivo totalizado. Mas por mais que a cultura de massa seja predominante, fazendo valer a força de sua ideologia, não significa que Adorno tenha considerado o humano como um simples reflexo das determinações alheias à própria vontade do indivíduo, na esfera da cultura. Pois se a semiformação se instala numa subjetividade ameaçada pelos mecanismos de persuasão cultural, ele insiste que essa mesma subjetividade tem a capacidade de resistir. Ainda lhe resta discernimento, negação e auto-reflexão crítica sobre a semiformação.

Em Adorno (1996) a semicultura é a esfera do ressentimento, pois o semiformado culturalmente condena qualquer coisa que possa colocar sob suspeita a sua opção. A semicultura tem uma dimensão destrutiva, porque ela sempre está disposta a excluir violentamente aquilo que tem o potencial de fazer transparecer algo de seu caráter suspeito. Dessa forma, o terror de Auschwitz, é a maior expressão da decadência da formação na sociedade capitalista. Justamente porque se quebrou a complexa mediação entre o condicionamento social (*adaptação*) e sentimento autônomo da subjetividade (*resistência*). Daí que a educação necessite da permanente autocrítica, não permitindo que ela se transforme em uma simples apropriação de informações e instrumentais técnicos. É imperioso, portanto que o processo educativo se institua inicialmente a partir de imperativos éticos, com abertura reflexiva as elaborações do processo histórico, em uma constante relação com o diferenciado, com o outro não-idêntico.

Talvez em nenhum outro momento da história da educação, e, sobretudo, da formação de professores, se fez tão necessária uma profunda reflexão sobre as possibilidades da *Bildung*. Na concepção adorniana, para aqueles que pretendem ser formadores, a formação cultural tem que representar uma exigência incondicional para o exercício da docência. Para o filósofo, a ausência da formação se dá quando for rompido o nexo entre o objeto e a reflexão.

Levando em conta a ressalva de Adorno (1996, 2003) em relação à problemática da *Bildung* no mundo atual, é possível extrair da sua teoria da

semiformação alguns pontos norteadores para se pensar a formação docente na atualidade.

Identificar nas instituições e nas tendências do tempo histórico as tentativas de uniformização das consciências, representa uma importante alternativa para recuar aos avanços dos processos de imposição do *narcisismo coletivo*. Nesse sentido, toda teoria tem que necessariamente ser autocrítica, isso evitaria a supremacia do conceito frente ao real. O reconhecimento da pluralidade de concepções teóricas significa, também, o diálogo com o diferente e impede a absolutização de alguma idéia em especial, o que poderia significar um rompimento com a reflexão crítica. A razão tem que estar a serviço da denúncia dos mecanismo de reificação humana. Já a pedagogia tem que estar disposta a destacar que, no curso da apropriação da cultura, o elemento humano representa, acima de todas as diferenças, a significação primordial da existência. Daí a necessidade de uma frequente reelaboração das experiências auto-formativas para não perder de vista a implantação das coisas humanas na perspectiva da diferença. Assim, pensar em estratégias didático-pedagógicas nos cursos de formação que coloquem em evidência as manifestações dos elementos semiformadores e as expressões dos mecanismos de anulação da alteridade, constitui um grande passo em direção à busca da formação cultural. Desse modo, seguindo as indicações adornianas (1996), a pedagogia que dispõe de criticidade madura, ajuda na preservação da relação tensa entre “*adaptação e resistência*” (ADORNNO, 1996), já que a ruptura dessa tensão permite à semiformação socializada instalar-se no momento da adaptação, reproduzindo eternamente *o mesmo*.

Nessas condições é possível afirmar que a formação na contemporaneidade implica em compreender como que os conhecimentos se inserem e se articulam dentro do quadro geral da produção histórico-cultural. Nessa perspectiva, ensinar a reavaliação das obras clássicas do passado corresponde a uma reelaboração da cultura, que, naturalmente, serve de alimento ao espírito. A educação quando é crítica e tolerante prima também pela retomada da cultura como fruição e contemplação, como forma de manter constantemente aceso o respeito também por aquilo que é objeto de estima afetiva do outro. Isso é feito a título do desenvolvimento de uma afetividade humana em relação às coisas do mundo cultural em que se manifesta o espírito e assegura a coexistência da diversidade e da pluralidade no horizonte do universal. Por isso que a formação que pretende ser

autêntica não pode esquecer de seu diálogo crítico com a tradição, no sentido de reelaboração. Assim, os cursos de formação docente precisam evitar abrir mão da lição da *Paidéia grega*, entendida como formação integral. Nessas condições, nenhuma formação que deseje fazer uma leitura crítica da sociedade do consumo descuidaria das áreas dos conhecimentos humanísticos a partir de uma dimensão estético-expressiva e reivindicatória.

Assim, tanto na tradição da teoria crítica empreendida por Adorno quanto na tradição hermenêutica levado à cabo por Gadamer ou na tradição pedagógica freireana, a “experiência” está situada naquilo que as chamadas ciências duras não conseguem apreender justamente por seu ímpeto de objetividade procedimental, assim a colonização de sua *modus* de atuação no contexto educacional, via formação por competência pode resultar apenas em efeitos técnicos para a educação. Por conseguinte ambas tradições, dos autores mencionados anteriormente, vistas pelo prisma pedagógico, no que toca a ideia de experiência, como centralidade da ideia de formação cultural, são decorrentes de Hegel (1992), especialmente ao que o filósofo denomina “ciência de experiência da consciência”. Daí ser, nessas compreensões, a experiência um fato da formação constituidor do seu caráter essencialmente reflexivo. Situa-se nesse ponto o *locus* da formação como *médium* resultante da relação do sujeito com a objetividade do mundo, num incessante movimento de *vir-a-ser*.

5.4 O outro da Pedagogia: A formação cultural baseada nos pressupostos da hermenêutica gadameriana

Portanto, a visto do exposto, a partir dos pressupostos de Gadamer à propósito da formação, é possível identificar o germe daquilo que pode constituir para a pedagogia contemporânea o seu Outro. É nesse outro, sem o qual não se faz criticamente, que consiste a proficuidade de seu agir, diante da diversidade da educação na contextualidade dos dias atuais. Primeiro ponto a ser elencado para essa proposta, dentro da perspectiva gadameriana, é que a ideia de formação é resultante do “processo de um devir” (tal como foi anteriormente explicitado), isto é, uma experiência que não se traduz na ordem de uma finalidade técnica como poderia supor a proposição das competências (presentes na legislação educacional). Isso implica em dizer que o resultado da formação, em termos

ontológicos, “nasce de um processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (GADAMER, 1999, p. 48). Esse é um ponto fundamental que pode auxiliar a ideia de formação docente a romper com a exacerbação de uma racionalidade teleológica totalmente predeterminada, presente no discurso oficial da formação docente (BRASIL, 2001, 2002). Exatamente no núcleo dessa questão reside um potencial no qual a conceitualização de formação depreendida do pensamento de Gadamer (1999) pode ajudar a regenerar a pretensão, quase absoluta, das competências de se instituir como fins últimos do processo educativo, e de submeter todos os elementos da relação pedagógica à meios específicos para o atendimento de seus desígnios. A saber, trata-se do potencial de “preservação” contido na formação. Assim os meios não são simples ferramentas que podem ser descartadas após o cumprimento do fim, ao contrário eles são assimilados e preservados na sua integralidade. Daí porque para Gadamer (1999) tudo que é preservado e assimilado pela formação nela desabrocha. Estendendo essa ideia podemos dizer que a formação como o outro da pedagogia permite a “apropriação” como preservação do outro. Isto é, tudo aquilo, que representa relação de uso e encontro ao longo de nossa “viagem” formativa, seja no tempo histórico de outras épocas, seja no contato com outras culturas ou mesmo no diálogo com os educandos, em nós é integrado. Em outras palavras, significa um cuidado ou afinidade com a alteridade do outro da relação pedagógica, isso vale tanto para os educando como para os elementos da cultura mais ampla.

Nesse sentido, para a defesa da perspectiva de formação cultural que nos propomos, decorrentes das contribuições da hermenêutica gadameriana, não podemos nos furtar dos pontos centrais que o autor de verdade e método extrai da fenomenologia hegeliana. Pois na concepção de Gadamer (1999) foi Hegel quem melhor teria definido o conceito de formação. Assim sendo, um elemento fundamental para a instituição da “formação cultural como o outro da pedagogia” reside na sua dimensão de universalidade. De acordo com Gadamer (1999) para Hegel a filosofia tem na formação a condição de sua existência. Nessas condições, num sentido gnosiológico não podemos irromper, através da educação por competências, que o espírito está desde sempre ligado essencialmente ao conceito de formação. Ou seja, esse é um princípio fundante que reafirma que só podemos nos perfazer, como subjetividade autoesclarecida, através da relação de

intersubjetivação com as manifestações das produções humanas no mundo culturalmente constituído. Então o risco está no estabelecimento de um “engessamento” no roteiro previamente determinado para a experiência formativa.

É nesse sentido que a formação se faz ligada a historicidade do momento. Por conseguinte, no lastro também de uma antropologia filosófica, o homem seria a ruptura com o natural e o imediato, o que para Gadamer lhe é exigido pela sua própria natureza racional e espiritual, contudo, ele não é o que por natureza deve ser. Eis aí, então, a necessidade da formação ou a razão do existir a formação. Isso nada mais é aquilo que segundo Gadamer, Hegel chamara de “natureza formal da formação”, a qual repousa na universalidade. “É essência universal da formação tornar-se espiritual, no sentido universal” (GADAMER, p.50). Por isso que a formação docente cõnscia disso não investe na repetição contínua de um programa protocolar e sequencial de ensino baseado, por exemplo, no desenvolvimento de competência programadas, pois se assim agisse estaria reafirmando apenas o aspecto procedimental num sentido quase que involuntário e instintivo do ser e não o praxeológico. O tornar-se espiritual, dentro dessa perspectiva, é uma renovação constante no mundo das coisas e produções exclusivamente humanas e não uma estagnação num único sentido da existência e do modo de compreender a realidade e organizar a vida.

O anseio por universalidade presente nessa ideia de formação nunca é uma proeminência da dimensão teórica e da abstração em relação à dimensão da prática e ao mundo concreto, antes, porém o universal é o que coloca freios a particularidade. Ou seja, coibe aquilo que numa esfera egocentrada, enxerga o outro apenas como si mesmo e não como o diferente – um outro eu. É nesse sentido que o trabalho como ação fundada e voltada para o outro constitui o cerne da formação na perspectiva hegeliana. O trabalho inibe a cobiça, e ao formar a coisa forma-se a si mesmo no sentido universal. Por isso que na gênese da autoconsciência livre desenvolvida por Hegel (1992), expressa no movimento do “em-si para-si” a consciência que trabalha eleva-se do imediatismo de sua existência em direção ao universal. Esse movimento, no âmbito pedagógico, pode ser traduzido como um encontro com o diferente em relação aquilo que destoa de nossa familiaridade imediata.

Assim, a formação na concepção gadameriana é um “ser que deveio”:

Considerar com maior exatidão, estudar com maior profundidade não é tudo, caso não esteja preparada uma receptividade para o que a de diferente (...) Foi justamente a isso que, seguindo Hegel, salientamos como característica universal da formação, o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vistas mais universais. Nela existe um sentido universal para a medida e para a distância em relação a si mesmo, para a universalidade. Ver a si mesmo e seus fins privados significa: vê-los como os outros veem, essa universalidade não é, certamente, uma universalidade do conceito ou da compreensão. Não se determina algo particular a partir de algo universal, não se pode comprovar nada por coação. Os pontos de vistas universais, a que se mantém aberto o **formado**, não são para ele um padrão fixo, que tenha validade, mas se fazem presentes ante ele apenas como pontos de vista de **possíveis outros** (GADAMER, 1999, p.58. Os grifos são nossos).

O horizonte do universal não é um horizonte uniforme no qual todos devem pautar sua conduta e sua experiência formativa. Ao contrário, especialmente no horizonte das relações pedagógicas o significado que os conteúdos culturais assumem para o sujeito depende dessa ascensão ao universal empreendido pela formação cultural. Esse é o *médium* que permite circular nas diferentes realidades dos educandos também. É nesse sentido que o professor como sujeito “experimentado” na viagem ao universal, consegue abarcar para si a prerrogativa de auxiliar a modificar significativamente as perspectivas imediatas de seus alunos, sem, contudo, colonizá-los. É, portanto, nessa abertura de encontro também ao diferente que a experiência que o professor faz a partir da formação cultural pode ser entendida como um ponto fundante para o estabelecimento de um diálogo mais profícuo com os educandos. É assim que, na perspectiva gadameriana, a experiência é indissociável de um processo de aprendizagem, e que tem a ver especialmente com o aprender em contato com o diferente²⁸.

Nesse sentido, as propostas educacionais, compreendidas nesses moldes, se incumbem de investigar no espectro das diferentes culturas aqueles pontos em que elas se aproximam e aqueles que se diferenciam. Isso pode se dar por meio de um exercício hermenêutico, que consiste em olhar para a própria cultura com os olhos de outra cultura. Significa, também, o reconhecimento de si pelo entendimento do outro diferente. Desse modo, o conhecimento e o reconhecimento mútuo das

²⁸ Diante de uma experiência, nos damos conta de que não é aquilo que tínhamos pensado, não é o que havíamos suposto. Quando a consciência avança nisso e faz a volta é que ela se faz consciência, ou se faz unidade consigo mesma – sabe-se si mesma. A experiência então reconhece o estranho, o outro. Nesse esquema ela é sempre superação, porque rompe com generalidades e inércias. Não se trata também de uma experiência que ensina isto ou aquilo, mas da experiência que incide sobre nosso inacabamento (HERMANN, 2010, p. 116).

culturas têm o potencial de amenizar as manifestações excessivamente uniformistas das políticas educacionais oficiais. Pois fogem da direção linear predeterminada do espírito, fazendo aparecer em suas ramificações, “o diferenciado”, “o não-idêntico”. Com efeito, abre-se a oportunidade para o aprendizado do reconhecimento de uma alteridade preservada da *deformação*. Nesses termos, as culturas que coexistem com suas diferenças, se encontram novamente e com mais força no plano do universal, porém, sem perder de vista suas peculiaridades identitárias.

CONCLUSÃO

Para destacar a formação cultural do professor como elemento de emancipação e renovação de concepções educativas, no sentido de auxiliar o encontro renovado com a tradição cultural, construímos linhas de estudos e investigações que nos possibilitaram evidenciar como essa proposta pode ajudar na elaboração crítica do passado, buscando a superação da semicultura, muitas vezes expressas numa ênfase desmedida nas competências práticas.

Assim, o esforço centralizador desse trabalho consistiu em defender que é possível estabelecer uma “viagem da pedagogia no caminho do estranhamento”. Para tanto, elencamos novas categorias de análise (espelhamento e estranhamento) para um diagnóstico do quadro educacional brasileiro expresso na legislação, acentuadamente aquilo que se dirige à Pedagogia e a formação do professor de um modo geral. As considerações adornianas e a hermenêutica gadameriana, ao longo desse trabalho, constituíram os pontos fundamentais para elencar a “formação cultural como o Outro da Pedagogia”, retomando a sua centralidade no processo formativo.

A emergência desse novo agir/pensar na formação docente se deve, principalmente, também, porque a atualidade está sendo marcada por uma série de transformações políticas, econômicas e socioculturais, redefinindo outros paradigmas, em meio a tantas transformações nos diversos setores do conhecimento e da vida social. A educação, nessas condições, apresenta-se como a grande esperança de equilibrar e reconstruir alguns valores, já desacreditados. A globalização e a atual crise paradigmática acabam influenciando a estrutura funcional das instituições em seus aspectos: organizacionais, relacionais e científicos. Sobretudo, as instituições educacionais são as mais suscetíveis a influências, justamente por desempenharem papéis de formadoras de sujeitos e de construtoras de saberes. Nessas condições, a possibilidade de remodelamento escolar está fundamentada na margem de autonomia (inclusive presente em aberturas também oportunizadas pela legislação educacional em vigor) que a escola e professor podem abrir em vista desse novo entendimento da formação cultural. É, exatamente, essa experiência que permite que cada escola, com seus professores, apostando na experiência cultural, busque a auto-configuração da própria identidade

arraigada em seu contexto histórico-cultural. É nessa perspectiva que pode ser pensada novas metodologias, voltadas para a abordagens de temáticas amplas e pertinentes a discussão dos problemas da sociedade atual.

Assim sendo, desvelar o caráter economicista e mercadológico da pedagogia das competências, por certo, não é uma tarefa fácil, pois temos forças econômicas e políticas imbuídas de dar às coordenadas para que em todos os países garantam “que os sistemas educacionais e de formação possam atender às necessidades da economia” (PERRENOUD, 2013, p.33). Perrenoud (2013) explica que “as dinâmicas são nacionais, mas se fundamentam em orientações estabelecidas por organizações internacionais”(Id. Ibid. p. 34). Essas forças não são nada menos que OCDE, A UNESCO e o Escritório Internacional da Educação (BIE – Bireou Internacinal de l’Education), a Organização Mundial do Trabalho, a União Europeia e o Conselho da Europa. A pergunta que nos cabe enquanto educadores, sucumbiremos à racionalidade instrumental, a semiformação instituída por essa força supranacional ou constituir/buscaremos elementos de resistência? Cairemos nas armadilhas do mercado mantendo o espírito aprisionado ou ofereceremos elementos para a reflexão crítica desse processo? Manter o domínio de uma classe sobre a outra pela “primazia da operation” ou ofereceremos a esta elementos para a emancipação pela experiência formativa? Longe de enfatizar que a solução está na opção por um dos polos das perguntas enunciadas, o grande desafio é conciliar essas problemáticas como tramas do tempo atual, aos quais já não podemos fugir, mas “estranhar” caminhos ainda não percorridos no itinerário da formação docente, isto é em âmbitos da cultura e das culturas ainda não experimentados no sentido de encontro com o “diferente”, que está para além do determinado por diretrizes ou prescrições curriculares de qualquer ordem. Assim, é necessariamente vital para a formação permitir e valorizar espaços para o “acontecer da experiência”, pois o percurso da formação docente circunscrito às “competências” está eternamente condenado a “se banhar no mesmo rio”. Isto, é em princípios de regulação que inviabilizam, muitas vezes, possibilidades autoconstrutivas de autonomia e emancipação para escolhas de outras propostas formativas.

Seguindo nos trilhos dessa discussão nos apoiamos em Santos (2003), que ao abordar o problema da dialética entre a autonomia social e a regulação estatal, especialmente na constituição do estado liberal, coloca que o pilar da emancipação em vez de ser Outro passou a ser duplo do Direito, ou seja, passou a espelhar o

pilar da regulação, e sempre foi privilégio da ordem do Estado, o qual por sua vez sempre seguiu interesses de grupos sociais específicos. Algo semelhante aconteceu com a Pedagogia, na medida exata em que a Formação Cultural passou a ser espelho da normatização ou regulação em que a Pedagogia se transformou. Ou seja, deixou de haver liberdade de invenção e de criação de práticas pela regulação que tomou conta dos cursos de Pedagogia. Sendo assim, em vez de centros de investigação, por exemplo, os Centros ou Faculdades de Educação se transformaram em centros de formação de professores. E assim a Pedagogia deixou de se preocupar com as teorias da educação e passou a ser espelho das práticas vigentes nas escolas²⁹, e não um lócus onde se pensam essas práticas.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, incluindo as do Curso de Pedagogia, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em forma de Pareceres e Resoluções, estão impregnadas pela pedagogia das competências, e isso se justifica pelos escritos de Perrenoud (2013) quando afirma que “é difícil encontrar um país que tenha ficado à margem do movimento planetário relativo às competências a serem desenvolvidas a partir do ensino básico visando a preparação para a vida” (p. 39). Elucidando ainda que alguns países se limitaram a dar ênfase às competências disciplinares e a algumas competências transversais enquanto outros reformularam totalmente seus programas “com base na linguagem das competências, para todas as disciplinas, da pré-escola a formação profissional e ao ensino superior”(Id. Ibid. p.39). Sendo assim, está respaldada, em termos legais, a pedagogia das competências na formação de professores, especialmente no Curso de Pedagogia, foco de nossa análise se constituindo numa forma de espelhamento para as Instituições Formadoras. Ou seja, basta que os cursos coloquem em ação o aparato legal para que a referida pedagogia se constitua no mote da formação. A pergunta que se apresenta aqui é não há outra saída? Não há outra possibilidade para a formação? O aparato legal das Diretrizes nos impede de trabalhar na dimensão do estranhamento? Impede-nos de trazer a formação cultural como o outro que respeita a alteridade, que estabelece relações, que busca o diálogo? Pensamos que não. As Diretrizes Curriculares para a

²⁹ A prática como componente curricular representou a centralidade da formação docente em detrimento da reflexão teórica, pois um currículo baseado na concepção nuclear de competências a formação é tão mais válida quanto maior for o número de horas práticas presentes na grade curricular do curso. Isso está ligado a uma perspectiva estatal afinada, principalmente, aos propósitos do mundo da produtividade econômica.

Formação de Professores, incluindo as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia abre espaço para que tragamos a Formação Cultural não pelo espelhamento, mas como estranhamento, como o diferente. Este aspecto, está também respaldado pelas recomendações da pesquisa da UNESCO sobre o “Perfil do Professor Brasileiro: o que fazem, a que pensam, o que almejam...” (2004) quando afirma que é necessário “estimular a incorporação de temas emergentes na sociedade ao currículo escolar, a partir de práticas pedagógicas criativas e inovadoras” (UNESCO, 2004, p. 181). O que pode ser mais inovador, diferente hoje, se não a formação cultural?

Pensamos, sem ser ufanista, que na perspectiva da teoria crítica cabe a escola e por extensão os cursos de formação de professores, o papel de resgatar a formação cultural ressignificando-a, oportunizar o contato os mais variados elementos da cultura tais como: o teatro, o concerto musical, o cinema, a museus, exposições, seminários, colóquios, eventos científicos, entre outros; bem como promover práticas culturais plurais e singulares com vistas a produzir espaços de reflexão que possa engendrar um novo futuro a formação docente e a educação brasileira. A escolha da teoria crítica é sustentada pela ideia que ela pode ser a ponte entre as políticas públicas que orientam a formação de professores e os cursos de formação, o ponto de partida para a viagem por onde se proceda à análise crítica dessas políticas na busca de brechas, a serem contempladas no Projeto Pedagógico dos Cursos de Formação de Professores, especialmente no do Curso de Pedagogia, de modo a estimular a capacidade emancipatória da formação. Nessa perspectiva, espera-se que estes PPCs contemplem o universal e o particular, o plural e o singular, a teoria e a prática, superando dicotomias através de uma ação pedagógica crítica eivada por elementos da formação cultural.

É mister que se esclareça que não buscamos na formação cultural uma resposta messiânica aos problemas da formação docente nem o retorno as concepções didáticas de “dar aulas” sublinhadas pelas exposições verbais “excâtedras” de uma pedagogia “bancária”, para usar uma expressão freiriana, que arranca do futuro professor sua parcela de implicação com seu processo formativo. Entendemos a formação cultural como elemento basilar na relação com a formação docente e na formação do pedagogo, uma potente arma contra os processos de alienação, uma excelente oportunidade para dialetização da relação teoria prática. Acreditamos na formação cultural não por mero acaso, não como história da

filosofia, mas como potencial crítico e criativo, como o diferente que nos permite respeitar a alteridade, estabelecer o diálogo, construir elemento emancipatório com vistas a superação da semicultura. É nessa dimensão que defendemos a formação cultural como o outro da pedagogia, como o estranho que se configura pelo diferente e, o diferente hoje são os encontros possibilitados por uma rota formativa de uma *Bildung* não desenhada previamente.

Nessa linha de discussão de nosso trabalho, não se pode negar o caráter prospectivo que as ciências da educação e a crítica filosófica dão para os problemas crônicos da formação integral da subjetividade no contexto social. Isto quer dizer que fundar os propósitos da formação docente apenas na validação de uma prática fundida no cotidiano escolar, representa um *círculo viciosum* de retorno ao mesmo e não um *círculo virtuoso* de saída do mesmo ao diferente, ao estranho, em que se dá o “acontecer” (GADAMER, 1999), e portanto, a projeção de novos horizontes de compreensão no tempo, capazes de mobilizar o pensamento a redesenhar novas condições para a vida e a existência, mais ciente da finitude humana e menos dependente da teleologia metafísica.

Em contraposição aos atuais modelos educativos defendidos pela pedagogia das competências, propomos algumas alternativas pautadas pela hermenêutica gadameriana que podem representar saídas pertinentes para o não afastamento da formação de um *ideal de verdade*, de sentido amplo e de respeito a autonomia da subjetividade/intersubjetividade humana. Sobretudo porque, assim entendida, “a formação é devir”; e não uma determinação previamente dada.

Daí a justificativa da nossa aposta incisiva no círculo hermenêutico, também, como um princípio fundamental da hermenêutica filosófica gadameriana que pode ancorar os pressupostos da formação cultural inserida nesse novo contexto. Trata-se novamente de investir na fusão de horizontes cujo encontro aumenta as possibilidades de compreensão daquele que procura compreender e daquilo que é compreendido. Dito de outra forma, toda vez que procuramos compreender um texto, por exemplo, vamos ao encontro dele providos de certos pressupostos, expectativas e posições valorativas pessoais. Isto possibilita uma compreensão inicial, que sem os nossos pressupostos não seria possível. No entendimento das asserções por nós defendidas o “texto” agora é o mundo. E a esse propósito tanto Freire quanto Gadamer podem ser interpretados como consensuais nessa questão. O ponto de partida da compreensão é, então, esse momento de “escuta” e

consideração ao que o outro tem a nos dizer. Disso resulta o alargamento dos nossos próprios entendimentos acerca de determinadas coisas. Ocorre uma ampliação da compreensão, mas ao mesmo tempo um movimento de retorno aos nossos pressupostos iniciais, no sentido de alterá-los ou retificá-los. Assim acontece o círculo hermenêutico, uma espécie de movimento espiral, em que vamos enriquecendo continuamente nossas posições iniciais e nossos campos de sentido, mas isso não é uma repetição de retorno ao mesmo ponto, não é um círculo vicioso, antes é um círculo virtuoso, porque voltamos a posições iniciais que estarão sempre se modificando ou dispostas a ser flexível ao que o outro nos diz. Portanto, o círculo hermenêutico nunca se fecha, ao contrário ele é uma abertura de movimento incessante a compreensão, pois ao longo do tempo histórico a compreensão de algo nunca está esgotada. Temos nesse ponto um novo arquétipo estrutural para a relação pedagógica, menos pretencioso porque não dita verdades prévias, mas sim porque se coloca na busca da “verdade” no movimento do diálogo com a alteridade do outro. Desse modo, a hermenêutica representa, doravante, para a pedagogia um lastro de apoio, já que o domínio objetivo dela está pré-estruturado pela tradição, e que assim como ela, o sujeito que compreende também tem seu lugar condicionado pela história: onde se situa o seu horizonte de compreensão. Essa proposta tem uma forte âncora em Gadamer (1997), quando fala do acontecer da verdade em que já se está apoiado pela tradição. A compreensão apresenta-se, assim, como uma fusão de horizontes, um retorno constante a aqueles pressupostos que já trazemos conosco, mas também o reconhecimento das determinações intrínsecas daquilo que se procura compreender. É essa experiência hermenêutica, como caminho da experiência formativa, que está presente o modelo estrutural para a constituição da “formação cultural como o outro da Pedagogia”.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Teoria da semicultura**. **Educação & Sociedade**, Nº 56, ano XVII, Campinas: Papyrus, p. 388-411, dez. 1996.

_____. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

ARISTÓTELES. **Poética; Organom; Política; Constituição de Atenas**, In. Col. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AGUIAR, Odilio Alves. **Pensamento e Narração em Hannah Arendt**. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt: diálogos, reflexões memórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen. MAINARDES, Jefferson (org.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do Materialismo**. São Paulo: Símbolo, 1978.

BELL, Judith. **Projeto de Pesquisa: Guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**; trad. Magda França Lopes. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLOOM, B. **Taxionomia dos objetivos educacionais** (Domínio cognitivo). Porto Alegre, Globo, 1972.

BORHEIM, G. A. **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BOUFLEUR, José Pedro. **Por uma educação cujo único propósito seja “contar o mundo” às novas gerações**. In. TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATO, Noeli Dutra (Orgs.). Porto Alegre: Sulina, 2010.

BRASIL. Decreto-lei n. 1190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

CEEP. Proposta de diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília, 1999.

Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em julho de 2014.

CEEP; CEFP. Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2002. Disponível em < <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: agosto de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI 9394/96. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: maio de 2014.

____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF: MEC/SEF, 2005.

____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP. Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Brasília.

____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP. Nº 1, de 15 de maio de 2006 Brasília.

BRZEZINSKI, Iria. **Metodologia de Pesquisa no campo da Educação**. In: BRZEZINSKI, Iria; ABBUD, Maria Luiza Macedo; . Brasília: Liber, 2008.
COLL. César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

____. **Psicologia e currículo**. São Paulo. Editora Ática, 2007

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, ANPED. Rio de Janeiro: Editores Associados, nº23, 2003.

DIAS, Rosane Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. **Competências na formação de professores no Brasil: O que não (há) de novo**. **Educação & Sociedade**. Campinas, Vol.24, n. 85, p. 1155-1177, dezembro 2003.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e castigo**. Tradução Paulo Bezerra são Paulo: Editora: 34, 2006.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 18, Set/Out/Nov/Dez, 2001, p. 35-40.

DUARTE, André. **Pensamento à Sombra da Ruptura: Política e Filosofia no Pensamento em Hannah Arendt**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set./2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

____. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

____. **Educação como pratica da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva hegeliana**. In: **Sobre filosofia e educação**: Subjetividade-intersubjetividade na fundamentação da práxis pedagógica. Org. Claudio A. Dalbosco, Gerson L. Trombeta e Solange M. Longui. Passo Fundo: UPF, 2004.

_____. **A dinâmica do conceito de formação. (Bildung) na atualidade**. In. Sobre filosofia e educação: Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. (Org.) Ângelo Vitório Cenci, Claudio Almir Dalbosco, Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo. 2009.

GADAMER, H.G. **Verdade e Método I**. Rio de Janeiro. Vozes, 2007.

_____. **Verdade e Método II**. Rio de Janeiro. Vozes, 2007.

_____, In. FRUCHON, Pierre (Org.). **O problema da consciência histórica**. Tradução de Paulo César Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

GARCIA, W. E. **Educação: Visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo. Mcgraw Hill do Brasil, 1977.

GOETHE, Wolfgang. **Os anos de aprendizado de Wilhem Meister**. Tradução: Nicolino Simone Neto. São Paulo: Editora 34, 2006.

GUDSDORF, Georges. **Professores para quê?** Para uma pedagogia da pedagogia São Paulo: Ed. Martins Fontes. 1987.

HABERMAS, Jurgüen. **Técnica e ciência enquanto ideologia**. In.: **Textos Selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**. Tomo I. Madrid: Taurus, 1987.

_____. **Verdade e Justificação**. Ensaios filosóficos. Tradução: Milton Camargo Mota. SP. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petropolis-RJ: Vozes. 2008

_____. **Ciência De La Lógica**. Buenos Aires. Libreria Hachette S.A, 1948.

_____. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis. Vozes, 1992.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Autocriação e horizonte comum**: Ensaio sobre uma educação ético-estética. Ijuí. Editora Unijuí, 2010.

HUMBOLDT, Wilhelm Von. **Um mundo sem universidades**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997

HORKHEIMER. **Teoria tradicional e Teoria crítica**. In: **Textos Selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Por que não falamos em competências**. In: KUENZER, A. Z. et al. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO. J.L. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo. Cortez, 2002.

LAFER, Celso. In: MORAES, Eduardo Jardim de; BIGNOTTO, Newton (Org.). **Hannah Arendt**: diálogos, reflexões e memórias. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **Da Dignidade da Política**: Sobre Hannah Arendt. IN: Hannah Arendt. **Hannah Arendt**: entre o passado e o futuro. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspetiva, 2000.

LUDWIG, Cristiane. **Educar sem Corrimões?** A formação em Tempos de Ruptura com a Tradição. Tese de Doutorado. UFSM. Santa Maria, RS, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. PASSOS, Elizete Silva. **Introdução à Filosofia**. Salvador: centro Editorial e Didático da UFBA, 1992.

MAAR, Wolfgang Leo. **À Guisa de Introdução**: Adorno e a Experiência formativa. In: ADORNO, Theodoro W. Tradução Wolfgang Leo Maar. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **À Guisa de Introdução**: Adorno e a experiência formativa: In: ADORNO, Theodor W. Trad. Wolfgang Lei Maar. **Ação e Emancipação**. 3ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MATOS, Olgária C. F. **A ESCOLA DE FRANKFURT**; luzes e sobras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MAURI, Tereza. **O que faz com que os alunos aprendam os conteúdos escolares?** In: COLL, Cesar (Org.) **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo, 1997.

MORAES, M. C. M. **A teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Ago 2009, vol.30, no. 107, p.585-607.

MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? **Teias**. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, v. 1, n. 2, pp. 1-16, 2000.

MARQUES, M. O. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí. Editora Unijuí, 1992.

MARX, K. **O capital, crítica da economia política**. São Paulo. Abril Cultural, 1983.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. **A Dimensão estética da Formação Docente na (Inter)Relação teoria e Prática**. Tese de Doutorado, UFSM. Santa Maria, RS, 2012.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999
PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** A escola que prepara para a vida. Tradução Laura Solange pereira. Porto Alegre: Penso, 2013

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo:** construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Nova Cultural, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista crítica de ciências sociais**, 65, maio, 2003, pp 3-76.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação:** o desafio do pensar a educação nos países e comunidades lusófonas In: SEVERINO, A. J., ALMEIDA, C.R.S., LORIERI, M. A. **Perspectiv da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de La enseñanza.** Madrid, Morata, 1987.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem.** Numa série de cartas. Tradução Roberto Schwartz e Márcio Suzuki. São Paulo: Editora Iluminuras LTDA, 1995.

SOLÉ, Isabel; Coll, César. **Os professores e a concepção construtivista.** In. COLL, Cesar (Org.) **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1994.

TEMPOS MODERNOS. Direção/Roteiro Charles Chaplin. EUA. Continental. 1936. Filme: 87, min. Preto e branco.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo**: Examinando a política do reconhecimento. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí, Ed. Unijuí, 2000.

UNESCO. **O perfil do professor brasileiro**: o que fazem, o que pensam, o que almejam..., Pesquisa nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.