

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

**A TEORIA SOCIAL DO RECONHECIMENTO
COMO FENÔMENO PEDAGÓGICO:
A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Carline Schröder Arend

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

A TEORIA SOCIAL DO RECONHECIMENTO COMO FENÔMENO PEDAGÓGICO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Carline Schröder Arend

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de
Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Formação,
Saberes e Desenvolvimento Profissional da Universidade Federal
de Santa Maria
(UFSM, RS)

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

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

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação de Mestrado**

**A TEORIA SOCIAL DO RECONHECIMENTO
COMO FENÔMENO PEDAGÓGICO: A
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

Elaborada por
Carline Schröder Arend

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco
(UPF/Avaliador)

Prof.^a Dr.^a Liliana Soares Ferreira
(UFSM/Avaliadora)

Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha
(UFSM/Suplente)

Santa Maria, 27 de abril de 2012

AGRADEÇO...

Aos meus pais e à minha família, por me darem a vida, por me apoiarem na busca de meus anseios e, principalmente, pelo exemplo de humildade e simplicidade.

Ao professor Amarildo, pelas reflexões e socializações intelectuais.

À banca, por aceitar o convite para a leitura deste trabalho e pelas sugestões de melhoria.

À Capes, pelo apoio financeiro; sem esse auxílio, com certeza teria sido mais difícil essa conquista.

Aos meus amigos, por compreenderem meu afastamento em alguns momentos, pelo apoio e pelas trocas e, um agradecimento especial, à Eliane de Oliveira Rodrigues, Mônica Santin, Adriana Ferreira, Adriana Nolibos Baccin e ao Valmir da Silva, por me auxiliarem nos momentos de maiores dificuldades.

Ao Grupo GPFORMA, pelas socializações e construções de conhecimento filosófico e educacional e, especialmente, ao André, pela parceria e trocas intelectuais.

Aos professores e colegas com quem convivi ao longo desses dois anos, agradeço pelas trocas, pela parceria e possibilidade de conhecê-los.

Enfim... agradeço a quem, de uma ou outra forma, contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos, MUITO OBRIGADA.



Pandora, 1896 - John William Waterhouse.

Um mestre em qualquer arte evita o excesso e a falta, buscando e preferindo o meio-termo. (Aristóteles)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A TEORIA SOCIAL DO RECONHECIMENTO COMO FENÔMENO PEDAGÓGICO: A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

AUTORA: Carline Schröder Arend

ORIENTADOR: Amarildo Luiz Trevisan

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de abril de 2012.

Esta pesquisa propõe refletir a respeito dos saberes teóricos e práticos envolvidos ao longo da formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria -- UFSM, buscando compreender, à luz da teoria do reconhecimento do outro, o que está escondido na identidade do curso. Por analogia com o mito da Jarra de Pandora, percebe ser importante o constante movimento de abertura ao outro, o diferente, mesmo que a necessidade de revelar isso, em muitos momentos, venha a causar desconfortos e conflitos. Segundo os aportes teóricos da teoria crítica, mais especificamente, da teoria do reconhecimento do outro, de Axel Honneth, o trabalho busca possibilitar uma maior compreensão do papel do outro na formação, mostrando que, nesse movimento, quando o eu é deparado com o outro, retorna a si diferente e enriquecido de novas experiências. O mesmo processo ocorre quando teoria e prática se reconhecem mutuamente, pois ambas se influenciam e se constituem a partir da descoberta do si mesmo no outro. A questão norteadora da pesquisa é guiada pelas reflexões e análises ancoradas no campo da Filosofia da Educação, do seguinte modo: Quais as novas formas de sociabilidade e convivência, as novas fontes vivas de reconhecimento do outro, expressas na convivência social, que poderiam subsidiar uma nova compreensão da relação entre teoria e prática no ambiente pedagógico? Assim como a teoria do reconhecimento, o dilema educacional entre teoria e prática percebe a necessidade de ampliar a discussão para além do ambiente intraescolar, considerando também a educação como um fenômeno social que perpassa as instâncias da família, do estado e da sociedade como um todo. Essas instâncias estão presentes na gênese da constituição educacional e, desse modo, são possibilidades que surgem para pensar e refletir sobre o operar pedagógico ancorado no reconhecimento do outro.

Palavras-chave: Teoria e prática. Reconhecimento do outro. Formação.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

THE THEORY OF RECOGNITION AS A SOCIAL PHENOMENON TEACHING: THE RELATION THEORY AND PRACTICE

AUTHOR: Carline Schröder Arend
SUPERVISOR: Amarildo Luiz Trevisan
Date and Place: Santa Maria, April 27th, 2012.

This research aims to reflect about the theoretical and practical knowledge involved during the formation of the pedagogue in Federal University of Santa Maria (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM), trying to comprehend, in the light of the theory of other recognition, what is hidden in the identity of the course. Using the analogy with the Jar Myth of Pandora (Mito da Jarra de Pandora), we realize that is important the constant movement of opening to the other, to what is different, even though there is the necessity to reveal that, in many moments, and this causes discomfort and conflicts. According to the theoretical contributions of critical theory, more specifically, from theory of other recognition, from Axel Honneth, the work tries to enable the comprehension of the role of the other in the formation, showing that, in this movement, when the self finds the other, he returns to himself different and enriched with new experiences. The same process occurs when theory and practice recognize themselves mutually, because both influence each other and constitute themselves from the discovery of the self in the other. The question that guided the research is leaded by the reflections and analysis anchored in the Philosophy of Education field, in this way: What are the new forms of sociability and acquaintance, the new living sources of recognition of the other, expressed in the social life, which could subsidize new comprehension of the relation between theory and practice in the pedagogical environment? In the same way of the theory of recognition, the educational dilemma – theory and practice – notices the necessity to amplify the discussion beyond the school environment, considering also the education as a social phenomenon that permeates the instances of family, state and society as a whole. These instances are present in the genesis of the educational constitution and, thus, there are possibilities that appear to think and reflect about the pedagogical production anchored in the other recognition.

Keywords: Theory and Practice. Other Recognition. Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
Apresentação do tema.....	8
Abordagem Metodológica: Perspectivas da Teoria Crítica na compreensão da relação teoria e prática	17
CAPÍTULO I - A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	25
1.1 Breve histórico sobre a formação de professores e a criação do Curso de Pedagogia: do contexto nacional para o local	30
1.1.1 O curso de Pedagogia da UFSM: breve histórico	36
CAPÍTULO II – RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	41
2.1 – O diagnóstico da crise na educação	41
2.2 Pedagogia das Competências: possibilidades de retorno à semiformação? ...	45
2.3 Algumas reflexões sobre teoria e prática.....	49
CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DO OUTRO	57
3.1 Breve retomada histórica da Teoria Crítica.....	57
3.2 Teoria do reconhecimento do outro	60
3.2.1 As esferas do reconhecimento social do outro.....	61
3.3 O papel do outro na Educação: a experiência do amor no contexto educacional	66
CAPÍTULO IV - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RECONHECIMENTO SOCIAL	73
4.1 A formação no reconhecimento do outro	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	89

INTRODUÇÃO

Apresentação do tema

A partir do que Hermann (2002) assinala nas primeiras páginas de sua obra, *Hermenêutica e educação*, quando comenta uma frase de Aristóteles, citada na obra *Metafísica*, de que “Todos os homens, por natureza, tendem ao saber” (ARISTÓTELES, 2005, p.3), inicio a escrita destas linhas, com o intuito de vislumbrar, investigar, refletir, questionar e ampliar os conhecimentos. Essa vontade se manifesta no transcorrer do presente texto, no qual apresento as intenções desta investigação.

Os anseios que permitem expressar aqui entendimentos, reflexões, angústias e compreensões sobre a educação, lançando um olhar filosófico sobre tal temática, não emergiram de forma repentina, mas se manifestaram desde as primeiras inserções no Curso de Pedagogia, no qual ingressei na segunda metade do ano de 2004, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Com o ingresso na graduação, também se fizeram presentes os sonhos e as expectativas com relação ao curso e, principalmente, à docência. A possibilidade de auxiliar no desenvolvimento cognitivo das crianças era fascinante. Queria compreender as diferentes abordagens educacionais, as diversas maneiras de percepção das crianças e a importância dos momentos históricos para entender como se dava a educação da época e suas influências refletidas na atualidade, dentre outros aspectos debatidos ao longo das disciplinas. Porém, aos poucos, o encantamento deixava seu lugar para os conflitos ocuparem tal espaço e, no transcorrer das disciplinas, eles se tornavam mais latentes. Dentre todas as dificuldades percebidas,

o aspecto primordial era referente à relação estabelecida entre os conhecimentos teóricos e os práticos.

Nos vários embates que ocorreram ao longo da formação, a fragmentação do conhecimento, presente na matriz curricular do Curso de Pedagogia, também se destacou. Disciplinas que são compreendidas como a base fundamentadora dos conhecimentos educacionais - Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação -, que permitem ao educador compreender as questões educacionais e, mais especificamente, a concepção do que é educação, perceber a importância de conhecer o contexto histórico, social, econômico e cultural da sociedade em que se está inserido, encontravam-se completamente separadas das demais disciplinas. Desse modo percebi, da parte dos professores, certo enclausuramento nas suas disciplinas e áreas de interesse, deixando de estabelecer relações com outras áreas e perspectivas teóricas. Enclausuramento que pode ter se ocasionado na presença de uma racionalidade instrumental, a qual se volta para a supervalorização da técnica, buscando distanciar-se dos empecilhos teóricos para a efetivação e eficácia dos meios utilizados, a fim de que possa logo chegar ao fim objetivado.

A tentativa de estabelecer o aprofundamento da teoria e sua relação com a prática, tanto educativa quanto com a prática social mais ampla, a qual se abre ao diferente em toda a sua complexidade e amplitude, manifestava-se em poucos momentos. Em outros casos, percebia nos professores certa indiferença com a fragmentação do trabalho pedagógico bem como a abordagem de conhecimentos estanques, de forma que esses estudos resultaram apenas em uma mera apresentação e reprodução de teorias, com sentido pretensioso. Já a organização das aulas, em sua maioria expositivas, revelava claramente a distância existente entre o conhecimento que se constrói dentro do ambiente acadêmico, como um saber que se encontra num plano distinto dos saberes necessários para a inserção nas instituições de ensino. No que concerne às disciplinas de metodologias ou didáticas que, em muitos momentos, são compreendidas como disciplinas práticas, foram ministradas após a considerada fundamentação teórica, sem que se realizassem movimentos de relação com os seus fundamentos. Nessas, o conhecimento construído, na maioria das vezes, não passava de técnicas e modelos a serem aplicados quando da inserção nas atividades de prática de ensino. Ora, o

domínio de métodos, técnicas e procedimentos a serem aplicados em sala de aula, sem realizar uma leitura do contexto em que os alunos estão inseridos, acaba perdendo seu potencial de validade. Conforme afirma Hermann (2002), essa forma de pensar o conhecimento “deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas que expressam diferentes modos de socialização e de orientações valorativas em favor da crença de que só temos um caminho a seguir” (2002, p.84). Ou seja, essa forma de compreender a ciência transforma o processo educativo em um objeto, tornando a aprendizagem algo mecânico. Nessa mesma direção, César e Duarte (2010) comentam sobre a necessidade de constante mudança nas estratégias da educação. Segundo os autores, “a educação não pode jamais ser entendida como algo dado e pronto, acabado, mas tem de ser continuamente repensada em função das transformações do mundo no qual vêm à luz novos seres humanos” (2010, p.826).

Ao deixar de considerar as mudanças, acaba-se por abandonar o potencial reflexivo, de interação e de questionamento, que poderia se realizar em tais ambientes. Ora, a reflexão a respeito da abordagem de conhecimentos fragmentados, desvinculados do mundo real e de um contexto histórico, político e econômico, manifesta uma grande preocupação com o conhecimento que é produzido nas instituições de ensino, tanto num contexto acadêmico como nos espaços escolares. Segundo Goergen (2010), é por isso que a abertura ao diálogo e à reflexão se manifesta como um grande desafio para a educação atual, pois não se trata apenas de possibilitar a linguagem, mas de abandonar ideais racionais que acabam por instrumentalizar as práticas pedagógicas.

Ao refletir sobre a instrumentalização dessas práticas, que é uma consequência dos moldes teóricos que fundamentam a educação brasileira na atualidade, reporto-me ao que diz Hannah Arendt (2007). Segundo ela, os domínios que a Psicologia moderna e o Pragmatismo exerceram sobre a Pedagogia auxiliaram a intensificar a crise na educação, pelo fato de abraçar de forma indiscriminadamente tais ideais. Nesse sentido, a Pedagogia “transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDR, 2007, p. 231).

Desse modo, percebi a responsabilidade que a instituição educativa e o educador possuem: o compromisso de trabalhar as questões de valores e da ética como elementos fundamentais no processo educativo de conhecer o mundo e seus diferentes matizes. Isso implica formar um profissional devidamente qualificado que possa dar conta desses objetivos.

Por isso, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão do dilema educacional teoria e prática ao longo da formação docente, remeto a pesquisa a uma analogia com a cultura mítica presente na narrativa da Jarra de Pandora, conforme a explicação proposta por Brandão:

A raça humana vivia tranquila, ao abrigo do mal, da fadiga e das doenças, mas quando Pandora, por curiosidade feminina, abriu a jarra de larga tampa, que trouxera do Olimpo, como presente de núpcias a Epimeteu, dela emularam todas as calamidades e desgraças que até hoje atormentam os homens. Só a *esperança* permaneceu presa junto às bordas da jarra, porque Pandora recolocara rapidamente a tampa, *por desígnio de Zeus, detentor da égide, que amontoa as nuvens*. É assim, que, silenciosamente, porque Zeus lhes negou o dom da palavra, as calamidades dia e noite visitam os mortais [...] (1986, p. 168).

Pandora provém, em grego, de *pan*, que significa todo, e *dôron*, presente, e significa, pois, um dom, um presente de todos os deuses (Id. Ibid.). Ainda de acordo com a interpretação de Brandão, Hefesto moldou Pandora em argila a pedido de Zeus. Para torná-la irresistível, todos os imortais cooperaram. Atena ensinou-lhe a arte da tecelagem, Afrodite deu-lhe a beleza e insuflou-lhe o desejo indomável que atormenta os membros e os sentidos, Hermes encheu-lhe o coração de artimanhas, astúcia e cinismo. As Graças divinas e a augusta Persuasão embelezaram-na com colares de ouro, e as Horas coroaram-na com flores primaveris. E, por fim, o mensageiro Hermes, concedeu-lhe o dom da palavra e a chamou de Pandora.

Trevisan (2004, p.68.) esclarece que “os mitos revelam forças ocultas dentro do ser humano, pulsões originais, sentidos a desvelar, que trazem mais liberdade no sentido interpretativo”. Assim como a narrativa do Cavalo de Troia, na Odisseia, a Jarra de Pandora adverte sobre as expectativas otimistas frustradas quando se cai numa única fórmula para resolver todos os impasses do mundo. Nesse sentido, a

analogia com o mito de Pandora se justifica pela simbologia e contribuições que os mitos gregos possibilitam na compreensão das calamidades, angústias, infortúnios, medos e conflitos enfrentados diariamente pelos humanos.

Na figura de Pandora - o presente dos deuses que possui todos os dons - pude compreender o saber pedagógico oferecido todo ano ao aluno ingressante no curso ao qual eu estava inserida. A curiosidade feminina que levou a abrir a jarra, manifesta pela curiosidade epistemológica, significa a vontade de descoberta que rompe as barreiras e quer ver o que está escondido no interior da matriz curricular do curso. No entanto, quando foi aberta a jarra, soltaram-se todos os males, ou seja, percebi o quanto a teoria ainda estava distanciada da prática mais ampla, presa a uma racionalidade abstrata que não dialoga com o mundo da vida. A esperança, que fica presa às bordas da jarra, pode ser associada à hipótese de redenção ou, ainda, ao desejo de continuar a busca por mudanças na realidade pedagógica. Nesse sentido, esse mito ajudou-me a compreender e situar a relação pedagógica que se estabelecia entre professor e aluno, bem como a relação teoria e prática ao longo do curso.

Compreendo, ainda, o jarro de larga tampa do mito de Pandora por analogia com o processo de formação inicial dos professores; remeto aqui aos males que emularam desse jarro, assim que Pandora foi movida por sua curiosidade e desejo de tomar conhecimento do que estava lá dentro. Penso, pois, que a Pedagogia das Competências¹ seja um desses males que se libertou com a abertura à experiência pedagógica. Afinal, ao tematizar a volta do conceito de prática ao cotidiano pedagógico, ela acaba por reduzir o ideal de formação ao domínio de técnicas e habilidades, que termina por engessar e dominar as práticas docentes. Porém, destaco a necessidade de estar vigilante e não pensar somente em uma via de mão única, pois, como bem lembra o mito, sempre reside uma esperança em todo processo de luta. Na busca pelo sentido de ressaltar a visão cultural da formação docente, voltada para uma visão ampliada, encontrei nos preceitos da teoria crítica do reconhecimento do outro algumas pistas importantes para encetar uma nova

¹ Os princípios dessa teoria, embasados nas noções de competência, ideia esta que foi idealizada por César Coll e Philippe Perrenoud. Suas obras serviram de base para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de ensino superior, de curso de licenciatura, de graduação plena - Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

caminhada. Nesse sentido, deparei-me com a crença renovada de que podem surgir alternativas para ampliar a reflexão sobre a formação, mesmo quando esta se encontra unicamente embasada na perspectiva tecnicista, com anseios de reaver o ideal da experiência formativa da *Bildung*.

É nesse sentido que, do ponto de vista da teoria do reconhecimento do outro, repensar esta dicotomia teoria e prática significa a necessidade de alargar a compreensão da educação e da Pedagogia, vendo o que ocorre não apenas intramuros da escola, mas no mundo da vida como um todo. Compreender, sim, educação e Pedagogia como fenômenos sociais, mesmo tendo conhecimento de que, historicamente, as investigações, mudanças, movimentos e as políticas públicas ocorridas no âmbito educacional se dirigiram, especificamente, para o caminho da reflexão sobre o ensino e nas formas de melhorá-lo, ou então, de torná-lo mais eficiente. Já, os aspectos sociais e os ambientes não formais de ensino, dificilmente são abordados. Buscando, desse modo, visualizar quais as novas formas de sociabilidade e de convivência, as novas fontes vivas de reconhecimento do outro, expressas na convivência social, é possível extrair subsídios para a renovação do operar pedagógico.

No entanto, a compreensão dicotômica entre teoria e prática, que já era tematizada na tradição platônica, recebeu um reforço no início do século XVIII. Com o advento do Iluminismo e da modernidade, essa polarização tornou-se ainda mais evidente com a tentativa do homem de compreender e dominar o universo através do conhecimento científico, destacando o método do seu contexto. É essa compreensão que veio a ser reafirmada pela Pedagogia das Competências², na medida em que ela amplia as distâncias já existentes entre os conhecimentos

² Cabe ressaltar que a expressão “Pedagogia das Competências” é utilizada pela autora Marise Nogueira Ramos em sua obra – Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? (2006). Nesse trabalho, a autora reflete sobre as mutações ocorridas no modo de produção, isto é, a flexibilização do modo produtivo que exige da educação escolar também a flexibilização do processo educativo formal, a qual está presente nos documentos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9394/96, dentre outros. Ramos comenta aí que a ideia de competência difundida pelos ambientes escolares e instituições de ensino está relacionada com a possibilidade de que formação e emprego possam se encontrar. Nesse sentido, a autora afirma: “A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. [...] À medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, configura-se o que se tem chamado de pedagogia da competência” (RAMOS, 2006, p. 222).

teóricos e os práticos. Ela reconhece os conhecimentos que se constroem, ancorados em uma base voltada para a prática, compreendida, porém, como submissa ao viés do domínio de técnicas e habilidades, conforme disse antes. Ou seja, incentiva um agir pedagógico impregnado de estratégias por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, sendo a educação compreendida somente pelo viés subjetivo da razão. Ao enfatizar o cultivo de competências subjetivas, se reduz a complexidade do real, isto é, a necessidade do enfrentamento com o outro, o diferente e o estranho ao mesmo e, portanto, ao que já está interiorizado. Assim, passam ao largo dessa proposta as vivências como se dão no mundo da vida, a realidade concreta em que está inserido o indivíduo com as suas nuances, dores e sofrimentos, que deixam de ser considerados. A partir disso, remeto ao alerta que Hermann realiza, quando diz que “o sentido da educação não emerge de uma abstração, de uma subjetividade pura, nem encontra sua produtividade quando se entrega à rede de técnicas e procedimentos metodológicos” (2002, p. 87).

A primazia desse conceito de prática manifesta-se atualmente nas políticas nacionais voltadas para a educação, as quais, seguindo a perspectiva do mundo do trabalho visam à modernização e racionalização da ação, vinculando-se mais e mais ao progresso do mundo tecnológico. Políticas essas que dão voz e vez à Pedagogia das Competências, que atua justamente como um modelo formativo, cujo objetivo é a criação de um elo entre trabalho e educação, ou seja, a utilização de estratégias para que o homem possa se sujeitar cada vez mais à sociedade e à cultura em que vive cotidianamente.

A necessidade de refletir acerca do campo educacional e das relações estabelecidas emerge a partir da percepção da vulnerabilidade do processo educativo, ao se render a processos metódicos e engessados como forma de obter resultados imediatos. A abertura ao outro, ao diferente e à importância do exercício da alteridade, para ampliar as possibilidades de constituição das identidades, busca no diálogo com o estranho perceber as singularidades e pluralidades dos indivíduos e de seus mundos-vida. Nesse sentido, surge como importante elemento para discutir o pluralismo, refletir sobre os desrespeitos da maioria sobre a minoria, vivenciados na sociedade contemporânea, entre outros temas.

A teoria do reconhecimento do outro, idealizada por Axel Honneth³, tem sua base fundadora nas ideias do jovem Hegel, no período que esteve em Jena. Honneth parte da ideia de que a interação entre os sujeitos da sociedade se dá através do conflito, travando, assim, uma luta por reconhecimento. Ou seja, os sujeitos têm a possibilidade de se reconhecer entre si, pelo fato de interagirem, e nessa interação eles se deparam com particularidades e semelhanças, permitindo que haja esse encontro com o outro que é diferente de mim. Nas palavras de Honneth, esse complexo processo de aproximação ao outro, mediante um processo que não é de todo pacífico, implica nada mais do que “fazer de si o outro de si mesmo e retornar para si mesmo” (2003, p.69). É nesse retorno que ocorre uma mudança no si mesmo, pois, a partir do momento em que entro em contato com o outro e o reconheço como tal, quando retorno a mim, já não sou mais o mesmo. Ou seja, posso deixar um pouco de mim no outro, assim como poderei trazer um pouco do outro para a constituição da minha identidade. Essa mudança ocasionada pelo contato com o estranho é que instiga as lutas por reconhecimento, percebendo que o conflito e o reconhecimento se condicionam um ao outro, impulsionando às mudanças sociais que os indivíduos tanto almejam.

Para o jovem Hegel, a construção da identidade se dá dentro de um ambiente de diálogo. E é na instância afetiva familiar ou do amor, que Hegel percebe a presença do reconhecimento recíproco, pois se trata de um saber-se-no-outro, saber esse que foi construído dentro de um ambiente de intersubjetividade. É o amor a primeira instância na qual esse saber-se-no-outro se manifesta, através das relações estabelecidas entre os entes familiares, seja entre pais e filhos, ou então entre homem e mulher. Essa relação permite que o sujeito se perceba como ser individual. Portanto, para que haja luta ou conflito, é necessário o reconhecimento recíproco, pois os indivíduos só se percebem diferentes a partir do momento em que reconhecem também o outro como diferentes de si mesmos.

Sendo assim, o conceito de reconhecimento recíproco, que está imbricado no reconhecimento do outro, o qual Honneth adota de Hegel, manifesta-se em três esferas sociais, a saber: nas relações afetivas ou no amor (família), nas relações jurídicas ou de direito (estado) e na estima social ou na solidariedade (sociedade).

³ Atual diretor do Instituto de Pesquisa Social, da Universidade Goethe, de Frankfurt am Main.

Na primeira, o reconhecimento recíproco ocorre entre pais e filhos, e está intimamente ligado às etapas de dependência absoluta e dependência relativa, o que possibilita o desenvolvimento da autoconfiança. Já, na segunda, ou na esfera do direito, esse reconhecimento ocorre quando o sujeito sai de seu contexto particular e ingressa em um contexto social ou universal, mediado por relações contratuais; ou seja, os sujeitos reconhecem-se portadores de posse, percebem-se como proprietários e, principalmente, enquanto portadores de igualdade, possuindo, portanto, direitos iguais perante a sociedade. E na terceira, na esfera da estima social, as relações que ocorrem mediadas pela solidariedade, possibilitam mais que um respeito universal, mas também a possibilidade de alguém se perceber como ser possuidor de suas particularidades, a serem socializadas com os demais membros dessa comunidade. Conforme diz Honneth: “Para poderem chegar a uma autorrelação intangível, os sujeitos humanos precisam, além da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, de uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas” (HONNETH, 2003, p. 198).

Assim sendo, ao lançar um olhar sobre a formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, o objetivo do desenvolvimento desta pesquisa busca refletir sobre as possibilidades formativas da teoria do reconhecimento do outro, perante o dilema educacional teoria e prática apresentado pelo referido curso. Um dos objetivos específicos desta pesquisa é perceber como ocorre a relação entre os conhecimentos teóricos e práticos nos documentos oficiais que a regulamentam. Para isso, foi preciso investigar o histórico do curso emergente a partir da análise dos documentos da Pedagogia, em compatibilização com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área. A apresentação das compreensões sobre teoria e prática remeteu à reflexão sobre as construções teóricas realizadas na formação inicial. E, além disso, sobre as concepções da teoria e prática, percebendo suas particularidades e as possíveis dificuldades a serem enfrentadas, caso ambas não sigam unidas. Se isso de fato não ocorreu, fica evidente o distanciamento e as lacunas presentes na formação inicial dos acadêmicos em relação à articulação entre as concepções teóricas e a oportunidade de práticas educativas.

A questão norteadora do desenvolvimento desta pesquisa é guiada pelas reflexões e análises ancoradas no campo da Filosofia da Educação, inspirada, igualmente, na ideia do reconhecimento social do outro. Neste contexto, pergunto: Quais as novas formas de sociabilidade e convivência, as novas fontes vivas de reconhecimento do outro, expressas na convivência social, e que poderiam subsidiar uma nova relação entre teoria e prática no ambiente pedagógico? Ao ampliar os conhecimentos e contribuições da teoria do reconhecimento para o campo educacional, busco teorizar sobre as possibilidades formativas dessa teoria para a renovação das expectativas em relação ao curso de licenciatura em Pedagogia Diurno. O motivo da investigação deve-se, como disse anteriormente, à percepção que a relação entre teoria e prática vem se manifestando, historicamente, de forma extremada, ou seja, ora recai no excesso da teoria, ora na supervalorização da prática. Nesse sentido, o objetivo é elevar esse debate para o âmbito maior, trazendo para a discussão não somente os atores diretamente envolvidos nesse processo, como as comunidades acadêmicas, universitária e escolar, o que já seria muito importante. Mas, fiel à teoria do reconhecimento social do outro, envolver também outros atores sociais nessa interlocução, como as famílias, o estado e a sociedade como um todo. Visto que a Pedagogia e a Educação necessitam compreender as relações sociais e as novas formas de convívio entre os seres humanos, de maneira a ampliar a visão de uma prática mais ampla, percebo que estão presentes, nessas novas formas de sociabilidade e de reconhecimento do outro, importantes subsídios para potencializar o operar pedagógico.

Abordagem Metodológica: Perspectivas da Teoria Crítica na compreensão da relação teoria e prática

Chizzotti (2006, p.11) coloca que “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. A partir dessas colocações, penso que pesquisar é uma forma de refletir e ampliar os horizontes de compreensão com relação ao ser humano e à sociedade, possibilitando desse modo rever concepções e possibilidades de enfrentamento dos problemas e de criação de novas teorias. O ato

de pesquisar permite a produção de novas abordagens e, portanto, pode ser compreendido também como um caminho para a construção de novos conhecimentos.

A abordagem metodológica da presente pesquisa se ancora em um viés qualitativo de cunho bibliográfico, buscando nos aportes teóricos da Teoria Crítica o embasamento para a compreensão da problemática a ser discutida. A ideia é investigar nos documentos oficiais, isto é, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Diurno, da Universidade Federal de Santa Maria, a relação estabelecida entre os conhecimentos teóricos e os práticos ao longo da formação do pedagogo. E, na perspectiva da teoria do reconhecimento do outro, de Axel Honneth, investigar as contribuições e possibilidades de tal teoria para o equacionamento desse dilema educacional. Movida pelas inquietações que conduziram ao desenvolvimento desse trabalho, procuro fazer uma pesquisa bibliográfica, a fim de ampliar os conhecimentos sobre a história da Teoria Crítica e de seus fundadores, bem como das bases de justificação da teoria do reconhecimento do outro, da qual ela surge.

A Escola de Frankfurt⁴ dedicou-se, em sua quase totalidade, a discutir temas como a razão iluminista, a crítica a ciência, a indústria cultural e as legitimações do Estado perante a sociedade moderna. Horkheimer, Adorno e os demais teóricos fundaram o Instituto de Pesquisa Social na Universidade Goethe, em Frankfurt am Main, em 1923. Tendo sua base fundadora ancorada, principalmente, nos escritos

⁴ O grupo de intelectuais que deu origem à Escola de Frankfurt surgiu a partir da criação do Instituto de Pesquisa Social, em 3 de fevereiro de 1923, vinculado à Universidade de Frankfurt. Max Horkheimer foi um dos primeiros diretores do Instituto, bem como assumiu a cátedra de filosofia social. Com o texto “Teoria tradicional e teoria crítica”, ele lançou os fundamentos de uma nova teoria social denominada, justamente, teoria crítica. O Instituto teve sua sede transferida durante os anos da política do nacional-socialismo de Hitler (1930-1945), mais especificamente em 1933 para Genebra, em 1934 para Nova York e, no ano de 1950, retornou para Frankfurt. No ano de 1967, Theodor Adorno assumiu a direção do Instituto, após a aposentadoria de Horkheimer. Ao longo das mudanças de sede, muitos teóricos que estiveram presentes nos seus primeiros passos foram se desvinculando do círculo mais próximo dos debates, restando, ao final, apenas Horkheimer e Adorno. Aos poucos, novos filósofos e estudiosos associaram-se ao Instituto, sendo Jürgen Habermas considerado um proeminente herdeiro intelectual da teoria crítica. Ele buscou atualizá-la, retirando-a do pessimismo e do desespero no qual estava nas mãos de seus pioneiros. Habermas, assim como Axel Honneth iria fazer mais tarde, dedicou-se, assim, a estudar, discutir, criticar e superar os teóricos da primeira geração, o que não deixou de ser uma forma de luta pela continuidade viva e atuante da teoria crítica. (FREITAG, 1994, p. 9-30)

sociais de Karl Marx, o intento era refletir sobre a sociedade e suas aporias, tecendo críticas aos modelos estabelecidos para a emancipação humana.

Adorno e Horkheimer seguiram os pressupostos de Marx, até o momento em que perceberam que eles acabaram por conduzir, principalmente nas experiências do leste europeu após a Segunda Guerra Mundial, a uma instrumentalização da razão. Assim como o socialismo no Leste Europeu, a experiência do nacional-socialismo (nazismo) na Alemanha manifestou a presença, na Europa, de regimes totalitários que não consideraram a razão como meio de emancipação do ser humano, mas, sim, como forma de dominá-lo, recaindo na instrumentalização da racionalidade.

Porém, os teóricos da Escola de Frankfurt não abandonaram totalmente os ideais de emancipação humana. Pelo contrário, “a orientação para a emancipação que caracteriza a atividade do teórico crítico exige também que a teoria seja expressão de um *comportamento crítico* relativamente ao conhecimento produzido e à própria realidade social que esse conhecimento pretende apreender” (NOBRE, 2003, p. 9). Sendo assim, essa se tornou a principal bandeira de luta da teoria crítica, sendo o sujeito compreendido dentro de uma dinâmica histórica e social. Nesse sentido, percebo que também os ideais do materialismo histórico não são deixados de lado, dado que eles auxiliam a lançar um olhar reflexivo e crítico sobre a sociedade, as políticas e as situações que se apresentam no cotidiano.

Mas, conforme menciona Nobre (2003, p.10), “Se não faz sentido contar Honneth entre os integrantes da ‘Escola de Frankfurt’, parece-me correto, entretanto, incluí-lo na tradição da Teoria Crítica”. Honneth denuncia, nas suas reflexões, a existência de um “*déficit sociológico na Teoria Crítica*” e, para defender essa constatação, elabora uma retomada histórica dos temas debatidos pelos teóricos da Escola de Frankfurt. A sua intenção é perceber as dificuldades encontradas por esses estudiosos, mas que acabaram não tendo a devida atenção e compreensão.

A inclusão de Axel Honneth dentro da perspectiva dos teóricos críticos ocorre pelo fato de, ele mesmo, fazer a recuperação dos principais conceitos amplamente discutidos e debatidos pelos maiores representantes da Teoria Crítica, como Marx, Horkheimer, Marcuse, Adorno e Habermas, dentre outros. Nesse sentido, constata

que todos partiram das reflexões de Hegel e sua filosofia política. Hegel havia assinalado que, na sua época, percebia certa deficiência na racionalidade social, a qual acabava por desencadear alguns problemas na sociedade. Por isso, Honneth vai dizer que: “A tese de que as patologias sociais devem ser entendidas como resultado da racionalidade deficiente é tributária basicamente da filosofia política de Hegel” (2008, p. 393). Os teóricos da Escola de Frankfurt, partindo de tais premissas e vivenciando momentos de grande tensão com a supervalorização da ciência e da técnica na sociedade e, conseqüentemente, o crescimento do capitalismo e a busca por poder e dominação, desenvolveram reflexões sobre conceitos como “colonização do mundo da vida”, “sociedade administrada”, “sociedade unidimensional”, etc. Ao pensar sobre temas que refletem as deficiências da racionalidade social, porém sob aspectos diversificados, Honneth explicita que tais deficiências sociais apontadas pelos frankfurtianos são, na verdade, “patologias sociais”, as quais ocasionaram conflitos e o diagnóstico do não reconhecimento do outro (HONNETH, 2008, p. 389 - 394).

Portanto, Honneth propõe a teoria do reconhecimento do outro, como possibilidade de dar continuidade ao legado da Teoria Crítica e, principalmente, como forma de diagnosticar o estágio atual do capitalismo, buscando ampliar o seu entendimento. E também, como forma de expandir sua teoria com a finalidade de formar identidades que se reconhecem a si, entre si e ao outro. Esse reconhecimento entre os sujeitos da sociedade acarreta a possibilidade de melhor perceber e entender as patologias sociais. Assim, penso que tal teoria pode auxiliar no enfrentamento das dificuldades da formação, principalmente na compreensão da relação entre teoria e prática, uma vez que a prática não se reduz à sala de aula, e o conceito de teoria não se aprisiona a conteúdos que devem ser simplesmente ensinados.

Segundo Holmes (2009), o giro hermenêutico da Teoria Crítica inicia-se com Habermas, quando passa a valorizar o outro. Iniciam-se, também, as discussões a respeito do diálogo intersubjetivo, pois, até então, a busca se dava pela transformação e emancipação do ser; porém, esse outro não foi questionado se possuía o desejo de transformação e emancipação. Assim, a partir do momento que

se passa a considerar o outro, a Teoria Crítica começa um giro que se concretiza com as reflexões de Honneth.

Holmes elucida que a teoria do reconhecimento instiga uma “transformação hermenêutica da teoria crítica da sociedade” (HOLMES, 2009, p. 134), pois tal tese provoca um giro historicista na teoria crítica, por expressar mudanças na forma de interpretar as lutas e manifestações sociais que buscam o reconhecimento. Habermas também já havia percebido algumas contradições na tradição da teoria crítica, a partir das leituras de Adorno e Horkheimer. Por isso, propôs “uma reformulação da teoria da sociedade em bases intersubjetivistas que fizesse a identidade individual depender de processos de socialização linguisticamente mediados” (Ibid., p. 133). Desse modo, Habermas tentou dar um giro normativo na teoria crítica, porém acabou direcionando-o apenas para questões políticas.

Holmes afirma, ainda, que a teoria do reconhecimento realizou um “giro hermenêutico” na teoria crítica ao trazer as experiências de desrespeito vivenciadas pelos sujeitos, as quais mobilizam um saber moral que permite compreender o sujeito ofendido. Nesse sentido, a luta pelo reconhecimento do outro remete à reflexão também da hermenêutica, como uma possibilidade de ampliar os horizontes de compreensão das lutas e conflitos sociais, bem como da educação. Assim, Hermann (2002) apresenta as contribuições da hermenêutica para a educação, apontando na direção de uma compreensão mais profunda. A origem do termo hermenêutica reporta-se a Hermes, mensageiro dos deuses gregos, o qual se movimenta com agilidade, leva mensagens e possui o dom do discurso (BRANDÃO, 2009). No entanto, sua principal virtude fica subentendida nesse universo, especialmente na possibilidade da compreensão, tornando, assim, algo distante e obscuro em elemento próximo e inteligível. Portanto, a capacidade retórica de Hermes, bem como a de desvendar os caminhos mais obscuros e possuir grande astúcia, remonta às possibilidades contidas no diálogo e a importância da linguagem.

Em um primeiro momento, a hermenêutica era relacionada à interpretação, principalmente, de textos bíblicos, literários e jurídicos, com a pretensão de “extrair sentidos explícitos ou ocultos” (HERMANN, 2002, p. 15). No dicionário Abbagnano (1998, p. 497), hermenêutica significa “Qualquer técnica de interpretação. Essa

palavra é frequentemente usada para indicar a técnica de interpretação da Bíblia”, sendo imensamente utilizada pela teologia na interpretação das Escrituras Sagradas.

Já, a hermenêutica contemporânea surge em contraponto à ideia, presente na modernidade, de que há somente um caminho para se chegar à verdade. Com o advento do Iluminismo, o chamado Século das Luzes, foi se desenvolvendo um ideal de racionalidade que, mais tarde, Adorno e Horkheimer a denominarão de “racionalidade instrumental⁵”, a qual acaba por instrumentalizar o ser humano devido à crença cega na validade da ciência e da tecnologia.

Hermann afirma, a este respeito, que: “Além do método científico, há outras formas de conhecer a realidade” (2002, p. 15). Ou seja, a hermenêutica permite ampliar os horizontes de compreensão, lançando um olhar para a educação, sem desconsiderar os elementos primordiais do ser humano, seus pressupostos éticos, estéticos e, principalmente, a pluralidade de concepções e os diferentes modos de socialização presentes na sociedade atual. Nesse sentido, a hermenêutica busca na linguagem uma possibilidade compreensiva das relações estabelecidas nos sistemas de ensino. E isso remete a uma relação estabelecida como ampliação da compreensão de quem a utiliza como referencial teórico e, principalmente, como suporte para a interpretação do mundo da vida.

“A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir da sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida prática, mas também não deixa de

⁵ Racionalidade esta que de tanto valor dado à cientificidade, ocasionou a desvalorização da pluralidade e do reconhecimento do outro na sua alteridade. É digno de exemplo o caso da Segunda Guerra Mundial que, em nome de uma cientificidade sem reflexão, resultou na construção de campos de concentração. Com este intuito queremos pensar uma educação que não repita Auschwitz, para tanto, é necessária uma autorreflexão crítica da semiformação. Nesse caminho proponho repensar a relação teoria e prática e questionar modelos educacionais impostos sem nenhuma avaliação prévia. Conforme afirma Zuin (1999), acredita-se na “sobrevivência da *Bildung* em tempos difíceis”; com a retomada das experiências formativas do Ocidente, pensadas no horizonte comum entre filosofia e educação, procurando superar o estado de semiformação e atingir a educação contra a barbárie. É necessário, ainda, que os objetos culturais mantenham vivo o horror que significou a barbárie; juntamente com a educação, devem-se manter os indivíduos conscientes dos acontecimentos ocorridos na Alemanha pela passagem do Terceiro Reich, como a desconsideração com o humano, com os estudos sociais, com as culturas heterogêneas, entre outras prerrogativas. Neste sentido, o que se quer construir, a partir disso, é o que a formação cultural pode proporcionar através da educação, expondo-se dessa forma uma constante reflexão crítica que abarque todos os âmbitos sociais e, principalmente, o intelectual.

interrogar outras experiências” (Ibid., 2002, p. 15). Assim, a hermenêutica vem contribuir no que concerne à interpretação histórica, cultural, artística e de valores morais, éticos e estéticos. Portanto, ela age diferentemente da compreensão em um sentido objetivo, ou seja, aquele utilizado pelas ciências da natureza, no qual apenas o conhecimento científico perpassa o caminho da razão, considerado como válido e verdadeiro. E, em consequência disso, a hermenêutica caracteriza-se por ser uma racionalidade que busca, através do diálogo intersubjetivo e da linguagem, ampliar as possibilidades compreensivas da educação. Conforme aponta Hermann, “A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico” (Ibid, 2002, p. 83).

Gadamer (1997) possibilita, através do exame do fenômeno da compreensão, analisar os discursos e as falas dos professores com um olhar autocrítico, atualizando a importância do diálogo como possibilidade de construção de sentidos para novos entendimentos. Permite ainda indagar sobre a verdade ou as verdades que subjazem ao discurso docente.

A hermenêutica se opõe, igualmente, à crença em uma verdade objetiva e racionalista, que aprecia a ciência desvinculada do lado humano e sensível. Conforme aponta Hermann,

A hermenêutica nos lembra que quando trabalhamos com a razão não fazemos apenas ciência. Trata-se de situar a compreensão num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico. Abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio de uma abordagem hermenêutica (HERMANN, 2002, p. 29).

Nesse sentido, os aportes teóricos da teoria crítica do reconhecimento, de Axel Honneth, auxiliam na compreensão do processo histórico e social em que estão envolvidos os processos pedagógicos. A teoria do reconhecimento auxilia no resgate e recontextualização desse modelo formativo que acaba distanciando ainda mais os conhecimentos teóricos e práticos ao longo da formação docente. Percebo, pois, na teoria do reconhecimento do outro, um potencial formativo que poderá elucidar tais

distâncias. E isso tudo leva a crer que, diante das diversas reivindicações da pluralidade e da multiculturalidade no contemporâneo, a educação não existe sob a égide de um método único de ensino e de aprendizagem.

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A intenção nesse capítulo é refletir sobre a relação teoria e prática na formação do pedagogo, apresentando alguns momentos da história da criação do curso de Pedagogia no Brasil, perpassado pelas reformulações e crises dos modelos teóricos, até chegar à atualidade. Penso, porém, que antes de trazer o histórico do Curso de Pedagogia, abordando sua contextualização e o que conduz à proposição desta discussão, é de fundamental importância discutir algo que está intimamente ligado à Pedagogia: o significado de pedagógico. Do mesmo modo, conceitualizar a Pedagogia, abordando as compreensões e concepções. Para tanto, inicio a escrita deste capítulo trazendo as reflexões que auxiliam a expressar aqui tais entendimentos.

Ao buscar no dicionário Aurélio a definição de Pedagogia e pedagógico, os seguintes significados foram encontrados: Pedagogia refere-se à “Teoria e ciência da educação e do ensino [...] estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais” (FERREIRA, 1999, p. 1523). Já, o significado de pedagógico é “relativo à Pedagogia” (Ibidem. p. 1523). De fato, Pedagogia e pedagógico seguem na mesma direção e seus conceitos se assemelham, mas essa discussão será aprofundada mais adiante.

No dicionário de Filosofia Abbagnano (1998), o significado de Pedagogia perpassa vários momentos da história, os quais serão abaixo delimitados. Em um primeiro momento, a Pedagogia

[...] na sua origem significou prática ou profissão de educador, passou depois a designar qualquer *teoria da educação*, entendendo por *teoria* não só uma elaboração organizada e genérica das modalidades e possibilidades da educação, mas também uma reflexão ocasional ou um pressuposto qualquer da prática educacional. Na Antiguidade clássica, a pedagogia não tinha a dignidade de ciência autônoma, mas era considerada parte da ética ou da política, e por isso elaborada unicamente em vista do fim que a ética ou a política propunham ao homem. Por outro lado, os expedientes ou os meios pedagógicos só eram estudados em relação à primeira educação, ministrada na infância, portanto às mais elementares aquisições (ler, escrever, contar) (ABBAGNANO, 1998, p. 747 - 748).

É perceptível que o conceito, desde seu início, já apresenta uma dualidade, trazendo aspectos mais voltados para a teoria e, em outros casos, para a prática educativa, como o ato de ensinar a ler e escrever. A reflexão pedagógica era dividida em dois ramos isolados, sendo um de natureza filosófica, e outro de natureza empírica ou prática. O primeiro direciona-se para reflexões sobre ética, e o segundo tem o intuito de preparar a criança para a vida. Estes dois aspectos se unem no século XVII, quando Comênio intencionava trazer a Pedagogia para uma organização metodológica. A reflexão do dicionário aborda ainda vários aspectos na visão de diferentes autores, mas que não convém mencioná-los nesse momento da discussão.

Nesse sentido, Nóvoa aborda que a história, bem como o contexto social, econômico e cultural são fundamentais para a preparação e constituição das Ciências Humanas. E que o ensino da pedagogia é teórico, histórico e prático. Do mesmo modo, comenta que “a educação não é um ‘destino’, mas uma construção social” (NÓVOA, 1999, p. 13). Já segundo Cambi (1999) a história da Pedagogia sempre foi permeada e percebida conjuntamente à história da Filosofia. Os autores e teóricos estudiosos da Pedagogia e de sua história, não conseguiram desvinculá-la da Filosofia e de seus passos ao longo do tempo. Porém, após o segundo pós-guerra a história da Pedagogia passa a se constituir de outros saberes e ciências, perdendo assim, sua conotação, quase exclusiva, filosófica, para abordar, também, os aspectos escolares, institucionais, didáticos, da infância, do imaginário, dentre outros, tomando, assim, uma proporção que aborda não apenas a Pedagogia, mas também, a Educação.

Dentro do contexto específico da Pedagogia, uma das autoras que discute esta temática é Pimenta (2007). A Pedagogia remete-nos, em um primeiro momento, à formação de profissionais que serão habilitados para desenvolver trabalhos, principalmente com crianças. Ou então, é compreendida como uma dimensão formativa que possibilita a capacitação docente. Nesse caso, as ideias referentes ao papel da Pedagogia seriam a reflexão sobre a prática educativa como forma de conhecimento, de transformação, compreensão e construção de possibilidades na prática docente.

Observada de outra forma, Pedagogia conduz a pensar num emaranhado de teorias voltadas para a prática de educar, bem como em ações e métodos endereçados para o ensino, ou seja, entendida como teoria e prática da educação. Porém, em geral, a Pedagogia preocupa-se em investigar a educação, ou então, o fenômeno educativo, por um viés teórico, formulando orientações e reflexões que se manifestam na prática educativa, propondo princípios relacionados aos fins e meios da educação. A Pedagogia está relacionada aos conhecimentos culturais e sociais e, através do diálogo e da comunicação, pode influenciar nas formas de ser e agir das pessoas. Além disso, por meio da mediação, auxiliar no desenvolvimento dos indivíduos. Ela media a constituição dos sujeitos, na promoção da aprendizagem e na formação humana no sentido integral.

Pedagógico, no entanto, não apresenta uma definição específica. Normalmente este conceito é pouco abordado e, quando isso ocorre, é de forma isolada, acompanhado de outros termos, como conhecimento pedagógico, dimensão pedagógica, entre outros. Nesse sentido, busco amparo nos escritos de Ferreira (2008 e 2010) para esclarecer melhor as compreensões sobre o significado de pedagógico. Como forma de compreender a Pedagogia atualmente, precisamos nos reportar ao passado que a constituiu, e isso quer dizer retomar as discussões sobre pedagogia ser uma ciência da educação. Nesse sentido, Ferreira (2010) afirma que a Pedagogia é uma ciência que se integra com as outras ciências e, se a considerarmos como ciências – no plural – perdem seu foco e sua qualidade, abrindo margem para generalizações e incompreensões, pormenorizando-a e, então, não a considerando ciência.

Ainda justificando a utilização de ciência no singular, Ferreira (2010) tece uma crítica a Gauthier e seu grupo de trabalho, por estes darem um sentido pragmático para a Pedagogia, recaindo, assim, em uma defesa da prática pela prática.⁶ A autora afirma também que a Pedagogia, quando vista apenas por um viés pragmático, distancia-se do que a constitui como ciência, que é “a teorização da educação, com e a partir do trabalho dos professores e pedagogos, nos cotidianos da escola” (Id. Ibem. p. 235). Outro problema que se manifesta na compreensão da Pedagogia é tomá-la como sinônimos da Didática e da Metodologia de Ensino. Nesse sentido, Ferreira (2010) diferencia de forma objetiva a Pedagogia, a Didática e a Metodologia, afirmando que a Pedagogia é a ciência, a metodologia é uma escolha metodológica por quem pensou o ato pedagógico, e a Didática é a ação pedagógica em si, com suas concepções e fundamentações. Portanto, a Didática e a Metodologia são partes integrantes da Pedagogia e, por isso, não são conceitos sinônimos.

A partir disso, Ferreira (2008) apresenta o seu conceito de pedagógico da seguinte forma:

[...] é a centralidade em educação: os movimentos, os poderes, as crenças, as práticas de linguagem, as subjetividades, os artefatos e as rotinas [...] é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar (FERREIRA, 2008, p. 177).

Os saberes pedagógicos constituem-se a partir da prática social, portanto, na qual há o confronto com o diferente, o outro e, a partir desse embate, tais saberes são reelaborados. Assim, o sentido do pedagógico é atravessado pelo ato educativo em seu caráter de mediação no desenvolvimento dos indivíduos. Isto se dá a partir dos acontecimentos no contexto social e cultural do próprio ser. É importante ressaltar que o conteúdo dessa mediação, a cultura, vai se convertendo em conhecimentos do ser humano, seus saberes e atitudes. Portanto, percebo o

⁶ Gauthier é bastante utilizado nas reflexões sobre a Pedagogia e, como possui um viés reflexivo que conduz a uma maior valorização da prática, ele influenciou significativamente para a condução da Pedagogia a um ideal pragmático de formação.

pedagógico como sendo o momento ou o “lugar” em que teoria e prática, ideais, de professores e de políticas públicas se conectam e dialogam para a efetivação da construção do conhecimento, do ensino, da aprendizagem e da socialização dos seres que as instituições educativas e, também, a sociedade como um todo, recebem.

Conforme mencionam as Diretrizes Curriculares Nacionais, “O trabalho pedagógico e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia” (BRASIL, DCNs, 2005, p. 14). A partir dessa afirmação, pode-se depreender que as próprias leis que orientam a educação deixam de considerar a questão pedagógica numa visão mais ampliada, a qual se volta para a sociedade e para o diferente. Desse modo, deixam de compreender a função pedagógica e educativa por um viés que venha a refletir sobre as potencialidades que os grupos sociais e interculturais podem oferecer, no sentido de ampliar o significado da formação e dos saberes pedagógicos na prática educativa.

Outra consideração importante a ser levada na compreensão da Pedagogia e do pedagógico faz alusão à presença da Filosofia como perspectiva para ampliar o campo de visão e de compreensão do âmbito educativo. Nesse sentido, Dalbosco (2006) afirma que a reflexão sobre os processos formativos educacionais envolvem também a identificação dos tipos de racionalidade imbricados nos processos, o que por sua vez remete à reflexão da relação existente entre filosofia, ciência e pedagogia.

Dalbosco (2006) também tece alguns comentários acerca dos conceitos de racionalidade, mais uma vez imbricados, historicamente, nos processos educacionais de formação, afirmando a existência de dois modelos: um deles voltado para uma racionalidade subjetiva com o objetivo de controlar o mundo à sua volta, e outro, que se baseia demasiadamente em um ideal de racionalidade prática. Segundo sua avaliação, ambos acabam por compactuar com a “ausência de uma tematização questionadora das compreensões de ser humano” (Ibidem., p. 1115). Tais reflexões remetem aos problemas vivenciados historicamente pela educação e, mais especificamente, pelo Curso de Pedagogia, principalmente, por considerar, atualmente, a primazia da prática em seus ideais formativos.

A supervalorização da prática pode ser considerada um reflexo da presença significativa de ideais psicológicos na esfera educacional; ideais estes que influem significativamente as práticas educativas, direcionando-a para a compreensão única e exclusivamente dos problemas de ensino e aprendizagem, desconsiderando os aspectos sociais, filosóficos e culturais que envolvem o desenvolvimento dos sujeitos na sociedade. Nesse sentido, Dalbosco (2006) parte das ideias de Piaget para tecer uma crítica a esta tendência de psicologização e instrumentalização da pedagogia, afirmando que há, implicitamente, uma relação de sujeito e objeto aí envolvida. A partir das reflexões existencialistas heideggerianas, o autor comenta que a ação humana acaba objetificada. No âmbito da Pedagogia, tal tendência se manifesta nas discussões sobre validade científica da Pedagogia, as quais ainda se manifestam atualmente, mas que tiveram seu auge ao longo dos séculos XIX e, principalmente, no século XX. Nesse sentido, ele adverte: “Ao assumir o debate sobre a cientificidade de seu saber, a pedagogia torna-se prisioneira de armadilhas teóricas provindas do reducionismo epistemológico próprio ao ambiente intelectual moderno” (Ibid. p. 1116). Assim, é de fundamental importância a desconstrução dos ideais que balizam a educação historicamente, a fim de ampliar os pressupostos formativos da educação na atualidade.

1.1 Breve histórico sobre a formação de professores e a criação do Curso de Pedagogia: do contexto nacional para o local

A preocupação com a formação dos professores emerge a partir de movimentos que aconteceram ao redor do mundo, especialmente na Europa e, especificamente na França, quando da criação das Escolas Normais para a preparação dos professores, fato este que ocorreu após a Revolução Francesa (SAVIANI, 2009). No Brasil, inspirados nos movimentos que ocorriam na Europa, a necessidade de instruir a população surge com a promulgação do Ato Adicional de 1834, deixando sob a responsabilidade das províncias este compromisso. A partir desse Ato Adicional, na província de Niterói, no Rio de Janeiro, em 1835, é inaugurada a primeira Escola Normal do país.

Com a iniciativa de formação de professores tomada em Niterói, as demais províncias do Brasil seguiram essa mesma atitude, inaugurando também as suas instituições de formação de professores. Ao longo das questões históricas abordadas por Saviani (2008), ele enfatiza a pouca ou nenhuma valorização dos conhecimentos didático-pedagógicos, sendo que as Escolas Normais “preconizavam uma formação específica”, predominando “nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (Ibidem, p. 15). Desse modo, as Escolas Normais, logo que foram criadas, buscavam uma formação interessada no domínio de conhecimentos específicos da área, preocupadas com a aquisição de conhecimentos possíveis de serem transmitidos nas escolas posteriormente, sem dar grande importância para a formação humana, especialmente na preparação didático-pedagógica.

A formação recebida pelos professores nas Escolas Normais passou a ser criticada e, por isso, surgiu a necessidade de instituir-se uma reforma, que acabou sendo regida por duas vias: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores; e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 17). Com esta ênfase, as Escolas Normais criaram a Escola-Modelo ou escola de aplicação, centrando assim a formação no modelo pedagógico equacionado na junção da didática e da prática de ensino.

Já na década de 1930, sob as perspectivas da Escola Nova, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo criaram os Institutos de Educação, nos quais a pesquisa também se fazia presente. Considerando os ideais da Escola Nova, a preparação dos futuros professores se daria através de observação, experimentação e participação nas práticas de ensino. E, a partir da criação desses institutos de educação, percebe-se um caráter mais científico comparado ao modelo adotado pelas Escolas Normais. É por isso que Saviani vai dizer, a esse respeito, que “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p.146).

A partir do caráter científico dos Institutos de Educação, e do ideário da Escola Nova, criaram-se os primeiros cursos de formação de profissionais da educação, sendo que, em 1939, surgiu o primeiro Curso de Pedagogia do Brasil, na

Universidade do Distrito Federal (na época, ainda no Rio de Janeiro), ligado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Instituição esta que, segundo Saviani (2009, p.146), foi “considerada referência para as demais escolas de nível superior [...] compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia”.

O “esquema 3+1” significava que a formação dos professores deveria ocorrer separando a teoria da prática, isto é, ao longo dos três primeiros anos os estudos se concentravam nas áreas dos conhecimentos específicos, ou seja, a formação era direcionada para a aprendizagem das teorias sobre educação, sendo o aluno diplomado bacharel ou técnico em educação. Já, para ser formado em licenciatura, o curso possibilitaria ao aluno mais um ano para o estudo dos conhecimentos da área de didática e da prática de ensino. Nessa perspectiva de formação, instituiu-se de vez a formação dicotomizada entre os conhecimentos teóricos e práticos, os quais deixam suas marcas até hoje na educação. E isso acabou por gerar uma dualidade que atualmente é tema de muitas controvérsias e de pesquisas.⁷

Sendo assim, como forma de aproximar teoria e prática, a legislação da educação superior buscou romper com o modelo até então utilizado para a formação dos professores, especialmente com o “esquema 3+1” acima caracterizado. Essa anomalia, no caso da formação do pedagogo, traduzia-se da seguinte maneira: “A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura, formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal” (BRASIL, DCNs, 2005, p. 3).

⁷ Ao refletir a respeito desse modelo formativo, voltado à supervalorização dos conhecimentos teóricos, algumas pesquisas na área da educação questionam a ideia de que o domínio de conhecimentos específicos por parte dos professores bastaria para habilitá-los a trabalhar questões relacionadas à educação. Pelo contrário, ela não os possibilitaria que tivessem uma visão do amplo e complexo panorama educacional. Outras pesquisas, no entanto, creem que a prática ficou menosprezada, uma vez que o contato com a escola irá ocorrer somente no último ano. Assim, os estudantes deveriam tomar consciência, desde o princípio do curso, da necessidade de articulação da prática na construção e produção de conhecimentos, e não da mera transmissão dos mesmos, buscando estabelecer relações dos conhecimentos apreendidos com os dilemas da sociedade em que estão inseridos. Para uma apreciação melhor dessa discussão, ver o artigo: TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educ. rev.* [online]. 2011, n.42, pp. 195-212.

Porém, com a reformulação proposta na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº9394/96 e, principalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, houve uma virada na perspectiva de formação, passando assim, para a supervalorização da prática, compreendendo, ainda, que a mudança ocorrida nas regulamentações para a educação passou de um viés teórico para um viés prático. Essa proposta acaba por recair em um simples “dever-fazer”, ou seja, uma prática pela prática, esquecendo e se distanciando do conhecimento teórico, quando a intenção nesta reformulação era justamente diminuir as distâncias entre estes dois polos que seguiam em direções contrárias.

Nesse contexto da história do Curso de Pedagogia, forjaram-se processos que marcaram e delinearam os seus rumos. No período que abrange a ditadura militar, por exemplo, a educação passou por algumas reformulações, fazendo com que as Escolas Normais desaparecessem, sendo transformadas em uma habilitação específica do segundo grau. Nessa nova organização, quem desejasse ter uma formação profissional na educação, cursaria o segundo grau com todas suas disciplinas, acrescidas das disciplinas específicas do magistério.

Desse modo, a formação de professores em nível superior foi prevista para ser realizada através da licenciatura curta, a qual abrangeria três anos de formação, e da plena, que abrangeria quatro anos. Outro aspecto que competiu aos cursos de Pedagogia foi a formação dos diretores, supervisores, orientadores educacionais e inspetores de ensino. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, previa que a formação dos professores se realizasse de duas formas: a Licenciatura Curta e a Plena, conforme é descrito nos artigos de nº 30 e 31, da LDB nº 5.692/71:

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

§ 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais

correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.

§ 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau, mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.

§ 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores.

Art. 31 As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Outro movimento que aconteceu ao longo do período compreendido pela ditadura militar foi o da reformulação e redefinição dos cursos de Pedagogia, centrando-os na docência para as Séries Iniciais do 1º Grau, ou seja, da 1ª a 4ª séries, e para a Pré-Escola, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Nesse sentido, Libâneo esclarece, de forma sucinta, como se desenvolveu a reformulação nos cursos de Pedagogia, bem como a extinção das habilitações voltadas para gestão das escolas:

Em meados da década de 1980, algumas Faculdades de Educação por influência de pesquisas e debates em encontros e indicações do movimento nacional pela formação do educador, suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério (LIBÂNEO, 2002, p.46).

Já em meados da década de 1970, ainda, segundo Libâneo, muitos educadores se uniram para se contrapor à educação reprodutora da ideologia dominante, ancorando-se em teorias de cunho crítico que valorizavam a educação de forma social e política e, nesse cenário, surgem teóricos e teorias carregadas de críticas ao capitalismo. Dentre tais teorias, cita a Crítico-Social dos Conteúdos e da concepção Histórico-Crítica da Educação. Lideradas, principalmente, por Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, tais concepções e teorias vêem na escola um lugar “de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista de sociedade” (LIBÂNEO, 2002, p.49).

Fruto dessa luta e esforços dos educadores resultou a articulação e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996, Lei 9.394/96, que regulamenta a educação atualmente. Em consequência disso, surge a necessidade de reformular os cursos de formação de professores para atuarem na educação básica. Sendo assim, em 2002, o Conselho Nacional de Educação aprova a resolução 01 que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 009/2001 indica que:

As novas tarefas atribuídas à escola e a dinâmica por elas geradas impõe a revisão da formação docente em vigor na perspectiva de fortalecer ou instaurar processo de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo às novas tarefas e aos desafios apontados, o que incluem o desenvolvimento de disposições para atualização constante de modo a inteirar-se dos avanços do conhecimento nas diversas áreas incorporando-os, bem como, aprofundar a compreensão da complexidade do ato educativo em sua relação com a sociedade. Faz-se necessária uma revisão profunda de aspectos essenciais da formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (BRASIL – CNE, Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, 2001, p.10-11)

Assim, gerar a reflexividade crítica exigida para um profissional comprometido com o avanço científico da sua área de atuação poderá, no aspecto formativo, fazer com que os acadêmicos vivenciem uma maneira de ensinar e de aprender no contexto sócio/político/cultural, atendendo as necessidades educacionais da sociedade, por um lado. Mas, por outro, já se revela aí a preocupação em formar competências e habilidades do professor, de acordo com o viés subjetivo da razão, voltado ao domínio de conhecimentos que lhe possibilitaria a intervenção segura e o controle sobre tudo o que está à sua volta, como bem denunciou anteriormente Dalbosco (2006).

Decorrente desse contexto, na Universidade Federal de Santa Maria, o Curso de Pedagogia realinha o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), priorizando a docência na formação do pedagogo.

Dessa forma, optou-se por organizar uma aglutinação entre as habilitações propostas pelo Curso de Pedagogia – Anos Iniciais e Educação Infantil, construindo uma matriz curricular que atenda as orientações do art. 4º da Resolução CNE/CP, de 15 de maio de 2005, que define que o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA, e nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, APRESENTAÇÃO, 2007, p.2).

Retomo aqui, rapidamente, o percurso histórico do Curso de Pedagogia da UFSM, desde a sua implementação em março de 1966.

1.1.1 O curso de Pedagogia da UFSM: breve histórico

Inicialmente, o Curso de Pedagogia possuía habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas de 2º Grau. Posteriormente, conforme ocorriam mudanças na educação por todo o país, em 1972, houve uma reformulação que habilitava o profissional não só para as matérias pedagógicas de 2º Grau, como também para a Orientação Educacional. Em 1974, implantou-se a habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação e, em 1978, entrou em vigor a habilitação em Administração Escolar. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, em 1996, o Curso de Pedagogia sofre mudanças, habilitando para o exercício da docência da Pré-Escola, das Séries Iniciais e das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, habilitações estas que entram em extinção a partir do ano de 2003, sendo substituídas pelas seguintes: Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Com a aprovação das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Curso de Pedagogia instaurou uma Comissão de Reformulação Curricular para analisar, discutir e propor alterações para o novo Curso. A partir dos dados coletados pela Comissão, foi possível perceber que havia um acúmulo de conhecimentos, não se estabeleciam relações entre os conteúdos dos Fundamentos da Educação com as Metodologias de Ensino e Didáticas, bem como com as

Práticas de Ensino. Assim, gerou-se o Curso de Pedagogia com as Habilitações Anos Iniciais e Educação Infantil, prevalecendo como base a formação para a docência, almejando aproximar as relações entre teoria e prática. Com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares, o Curso de Pedagogia reestruturou novamente seu currículo e o projeto político pedagógico, extinguindo as habilitações e entrando em vigor o Curso de Licenciatura em Pedagogia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PPP, APRESENTAÇÃO, 2007).

Essa proposta possibilita construir competências relevantes, nas quais o domínio de saberes da docência, da postura autônoma, de atitudes cidadãs, do domínio de conhecimentos e de estratégias flexíveis, promova continuamente desafios e, conseqüentemente, consolide a formação e a ação profissional do professor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PPP, APRESENTAÇÃO, 2007, p. 02).

As Diretrizes Curriculares Nacionais instituem que os cursos de formação de professores e, mais especificamente, o Curso de Pedagogia, tenham como base a formação para o exercício da docência.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. [...]. Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2005, pp. 19-20).

A partir da constatação de que a base de formação é a docência, posso concluir que este ideal vem eivado pelo viés da prática e da técnica. As contradições que permeiam o texto das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia denotam a falta de clareza sobre tal definição, simplificando o significado de Pedagogia, tendo, como consequência, a redução da mesma à docência. Franco,

Libâneo e Pimenta (2007) retomam essa mesma crítica, relacionando uma série de imprecisões observadas e detectadas no texto das Diretrizes.

A Resolução do CNE expressa uma concepção simplista, reducionista, da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. (FRANCO, LIBÂNEO & PIMENTA, 2007, p. 94).

A docência, base da formação do pedagogo, é percebida como embasamento para a educação e a Pedagogia, revelando um forte preconceito de encerrar esta atividade em um lócus específico, afastando-a assim dos problemas sociais e as demandas da contemporaneidade, cujo objeto de pesquisa não se reduz à docência. Esta política do CNE restringiu tudo a um só nível de categoria, só se exerce a função pedagógica no contexto intraescolar. Nesse sentido, o PPP do Curso de Pedagogia da UFSM reflete tal política em seu currículo, ao salientar no item “Perfil desejado do formando” que:

Esse profissional, que tem como base de formação a docência, precisará desenvolver saberes docentes que incluam conhecimentos teóricos e práticos no campo da educação e dos conhecimentos que irão mediar sua atividade nas instituições escolares e não escolares (UIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, PPP, 2007, p. 01).

Porém, o Curso de Pedagogia, por se tratar de formar profissionais de uma determinada área científica, deve se fundamentar tanto na teoria como na prática, tendo isso como um ideal de formação, ou seja, o pedagogo deveria sair do curso apto a ser um educador em múltiplos espaços de atuação, além de pesquisador.

Na justificativa do projeto político pedagógico, os professores têm como uma das suas atribuições a necessidade de articular a prática educativa do Curso ao longo de todos os semestres, com a intenção de evitar as sobreposições de conteúdos e conhecimentos, articulando esses conhecimentos com as práticas educativas. Nesse sentido, percebe-se o desejo de que os conhecimentos teóricos e

práticos ocorram ao longo de todo o curso. Porém, ao continuar a leitura do PPP, é perceptível a ausência de uma fundamentação teórica sobre o que seriam essas práticas educativas, bem como da conceitualização de teoria.

Na complexa sociedade, e diante da crise educacional, a educação formal requer soluções que possam se apresentar a partir de uma formação de qualidade. Para isso, o Curso de Pedagogia volta-se para o exercício docente conforme o seu Projeto Político Pedagógico: “priorizando a docência como base da formação e relacionando teoria e prática, por acreditar no fortalecimento dos vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores” (UFSM, PPP DO CURSO DE PEDAGOGIA, APRESENTAÇÃO, p. 2). Compete, pois, ao Curso de Pedagogia não apenas o exercício da docência, mas uma formação que se volte para o mundo da vida.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em maio de 2006, através da Resolução CNE/CEP Nº1, nova reformulação se faz necessária. O Curso passa a denominar-se “Curso de Licenciatura em Pedagogia”, no ano de 2007, extinguindo-se as habilitações Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, e aglutinando as mesmas em uma única habilitação: Licenciatura em Pedagogia.

Com esta reformulação e a aglutinação das duas habilitações acima citadas, um dos objetivos era diminuir as distâncias existentes entre os conhecimentos teóricos e os práticos, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Diurno:

O Conselho Nacional de Educação buscava estabelecer uma aproximação mais coerente entre a prática e a teoria, ou seja, entre o mundo da escola e o mundo acadêmico, antes restrito às 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado previsto a partir do início da segunda metade do curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, APRESENTAÇÃO, 2007, p. 1).

Desse modo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, ao consultar a comunidade acadêmica, constatou que a reformulação da matriz curricular era de fundamental importância, pois havia

manifestações de dificuldades em relacionar os conhecimentos abordados nas disciplinas de Fundamentos da Educação, Didática, Metodologias de Ensino e as Práticas de Ensino. Essas novas reformulações vêm ao encontro do objetivo do Conselho Nacional de Educação acima citado, de que há uma necessidade de propiciar aos discentes maiores possibilidades de relacionar os conhecimentos teóricos e os práticos.

CAPÍTULO II

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

2.1 – O diagnóstico da crise na educação

Tomando como base a crise dos referenciais que embasam a educação atualmente, considerando as várias publicações teórico-filosóficas voltadas para a discussão da formação docente, sobre a realidade enfrentada pelos professores e, principalmente, a relação estabelecida entre teoria e prática nas universidades, partimos da compreensão de que a dicotomia estabelecida entre essência e aparência, corpo e alma, normativo e vivido foi polarizada pela racionalidade ocidental, tendo sua base fundadora com Platão e a separação entre o Mundo das Sombras e o Mundo das Luzes, o que é retratado no Livro VII da República de Platão e muito bem analisado por Werner Jaeger (1994) em seu livro: Paidéia, a formação do homem grego. Jaeger (1994) relata em sua obra, de forma semelhante a Platão, a vida dos prisioneiros que vivem em uma caverna, acorrentados e obrigados a olhar somente para frente, assim, estando de costas para a saída. Dessa saída entrava um fecho de luz, a qual permitia que se formassem sombras dos seres que viviam fora da caverna e passavam em frente a mesma.

A relação entre teoria e prática, proposta neste trabalho, encontra-se atualmente em conflito pela crise dos referenciais que sustentam a educação. Esses referenciais inicialmente balizavam a educação segundo um viés do “dever ser”, sendo a formação voltada, principalmente, para uma fundamentação teórica normativa. A partir da percepção de que a normatização da educação não rendeu bons frutos, propôs-se uma reforma dos referenciais, os quais se voltaram para uma supervalorização da prática, recaindo em uma teoria explicativa. A partir de tais

referenciais, é possível perceber o valor dado à inserção dos alunos de cursos de licenciatura na escola, bem como a preparação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que o futuro professor deverá apresentar para exercer sua profissão.

Com tais perspectivas, percebe-se a possibilidade de a formação inicial e continuada dos professores tornar-se uma convenção de trocas de experiências, com reflexões sobre problemas e dificuldades referentes a uma determinada realidade e contexto. As trocas e socializações de experiências são importantes, desde que sejam tomados os devidos cuidados para não recair em um mero praticismo, pois, segundo Trevisan (2011), tais vivências vêm eivadas de um “dever-ser” de professor, pensando assim que os fundamentos da profissão de professor emergem da própria prática, reincidindo em uma busca desenfreada de receitas para a aplicação no cotidiano pedagógico, supervalorizando a prática e a experiência como forma de resolução imediata dos conflitos. Zuin também atenta para esse aspecto. Segundo o autor, “há uma perigosa simpatia generalizada pelos educadores que, em nome de uma legítima, mas perigosa intenção proclamam a urgência de soluções dos problemas educacionais subordinando a teoria a uma prática imediata” (1999, p.117).

Ao refletir sobre a implantação de novas diretrizes na educação brasileira, é possível estabelecer uma relação com as ideias discutidas por Hannah Arendt (2007) em seu ensaio *Crise na Educação*, no qual ela discute a crise educacional norte-americana. Essa crise assinalada por Arendt reflete o abandono da tradição em virtude de teorias psicológicas de fundo pragmatista, as quais se manifestam no contexto político e educacional da modernidade, que se confirma nas afirmações de César e Duarte (2010):

Se a crise da educação é parte do problema político da modernidade, entendido como uma crise do mundo público, da autoridade e da tradição em meio à “sociedade de massas” e suas demandas ininterruptas, por outro lado é preciso observar também que essa crise educacional se viu agravada com a associação entre educação e psicologia. [...] Como o argumento para toda reforma é o surgimento de uma situação nova que veio a escapar ao controle, destruindo os supostos bons resultados que reinavam anteriormente, o discurso da reforma educacional sempre acaba por argumentar a favor da reinstauração da ordem perdida provocada pela situação de crise, recorrendo a figuras idealizadas do passado. Reagir a

essa interpretação convencional é buscar compreender aquilo que ficou exposto pela crise educacional, evidenciando as fragilidades que são constitutivas da própria situação institucional escolar e as deficiências constitutivas de todos os processos de reforma educacional. (CÉSAR e DUARTE, 2010, p.830 - 835)

Dessa forma, considerando o imediatismo que vivenciamos na contemporaneidade e os avanços tecnológicos que aos poucos substituem as pessoas, percebe-se que o aprendizado deve acontecer da forma mais rápida possível, pois o mercado de trabalho exige, dia após dia, pessoas mais competentes e polivalentes. Esse aligeiramento na formação e a cultura do “aprender fazendo” também se manifestam na educação. Conforme pontua Ramos (2006), a perspectiva de aligeirar a formação e a habilidade de compreender e dominar determinadas situações estão estritamente relacionadas com a ideia de competência, quando pensado dentro do contexto escolar, pois “em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações” (Ibidem., p.221). Ou seja, uma investigação mais apurada acerca do conteúdo estudado somente se realizará após as vivências concretas com o objeto de estudo.

Outro aspecto que nos salta aos olhos, a partir da reflexão sobre a prevalência da aprendizagem, e que Arendt (2007) critica, diz respeito à atitude do professor que pensa bastar ele saber ensinar, e não ter domínio sobre o assunto que deseja ensinar: “Como o professor não precisa conhecer sua própria matéria, não raro acontece encontrar-se apenas um passo à frente de sua classe em conhecimento” (Ibidem, p. 231). Nesse sentido, percebemos que os professores foram abandonados à própria sorte, pois refletem uma formação deficitária, recaindo assim na perda da autoridade frente às crianças. Essa atitude do professor está intimamente ligada à ideia pragmática do aprender fazendo. Por isso ela assinala que “sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia; consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (Ibidem, p.232).

E, ao refletir sobre a distinção que se faz entre o brinquedo e o trabalho a ser realizado com a criança, pois a aprendizagem baseada no simples fazer também

está relacionado à aprendizagem da criança única e exclusivamente referendado ao ato de brincar, Arendt (2007) afirma que: “Somente o que pode ser aprendido mediante o brinquedo faz justiça a essa vivacidade” (Ibidem, p. 232). Ou seja, somente conhecemos o que nós mesmos realizamos; é a substituição do aprendizado pelo fazer, o que nos faz lembrar as atividades a serem desenvolvidas nas escolas, as quais remetem à ludicidade e às brincadeiras. A criança é privada de acessar o mundo dos adultos, “a infância é uma etapa temporária, uma preparação para condição adulta” (Ibidem, p. 233).

Pensando dessa forma, Arendt (2007) continua dizendo que, com a desculpa de respeitar a independência da criança, não possibilitamos que a mesma ingresse ou entre em contato com o mundo dos adultos, extinguindo assim o relacionamento entre a criança e os adultos. Ela anuncia que a crise na educação vai muito além das dificuldades de aprendizagem dos alunos, e se transformou, sim, em uma questão política. E continua manifestando que “a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (ARENDR, 2007, p. 223).

Arendt (2007) aborda, ainda, que a crise na educação também é decorrente do abandono do velho, do antigo em virtude da chegada do novo. É necessário ressaltar que essa autora não refuta o novo, apenas propõe a reflexão sobre o abandono do que já se realizava, em virtude de uma simples aceitação do novo em contraposição ao que é antigo. Tomando assim o novo como bom, ou até mesmo como melhor, e o antigo como algo de que não se necessita mais, como algo ruim. Essa substituição do novo pelo antigo, Arendt (2007) coloca como o alicerce da crise da educação nos Estados Unidos. O que nos leva a refletir também sobre a invasão dos ideais pragmatistas e da prevalência dos psicologismos voltados para a reflexão única e exclusivamente da aprendizagem. Nesse sentido, penso que a educação é uma das atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana e que se renova continuamente, porém, ela necessita tomar cuidado para não refutar os velhos ideais e abarcar os novos sem reflexão, como é o caso de envolver os ideais da Pedagogia das Competências nos discursos e documentos oficiais.

Para Arendt (2007), a criança é o objeto da educação, e os recém-chegados se encontram em um estado de vir a ser. Nesse sentido, a criança “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser

humano e é um ser em formação [...]” (ARENDR, 2007, p.235). A autora, ao analisar a crise educacional, conclui que a mesma se dá em decorrência da perda de autoridade, a qual também se perdeu no âmbito da política, ocasionando então um conflito entre os setores público e privado. Esse conflito se originou, porque os dois mundos se confundem; acabamos perdendo a autoridade perante tal conflito.

Quanto mais completamente a sociedade moderna rejeita a distinção entre aquilo que é particular e aquilo que é público, entre o que somente pode vicejar encobertamente e aquilo que precisa ser exibido a todos à plena luz do mundo público, ou seja, quanto mais ela introduz entre o privado e o público uma esfera social na qual o privado é transformado em público e vice-versa, mais difíceis torna as coisas para suas crianças, que perdem, por natureza, a segurança do ocultamento para que não haja distúrbios em seu amadurecimento (ARENDR, 2007, p. 238).

E essa perda da autoridade também está relacionada à perda de autoridade política, pois tem se propagado cada vez mais. Atualmente, com o avanço das tecnologias, ocorre uma confusão entre as esferas públicas e privadas das famílias e entes da sociedade, uma maior invasão do ambientes privados e uma perda do sentido da esfera pública. Conseqüentemente, os adultos, por não saberem como lidar com tais mudanças, acabam por refletir essa insegurança no mundo presente das crianças que chegam até ele. Assim, na tentativa de igualar, diminuir ou até mesmo apagar as diferenças existentes entre jovens e velhos, crianças e adultos, a questão política acaba por agudizar a crise educacional, e as crianças são deixadas à própria sorte no mundo infantil.

2.2 Pedagogia das Competências: possibilidades de retorno à semiformação?

Convém esclarecer que não há nenhuma intenção e pretensão de apresentar uma mera especulação teórica a respeito da temática, bem como de supervalorizar a teoria, pois isso recairia em uma elaboração ideal de escola, de alunos, de aprendizagem, ou então menosprezaria ou valorizaria demasiadamente a prática por reincidir em um mero pragmatismo. O que se deseja é proporcionar e instigar

reflexões que venham discutir esse assunto, que toma força e se manifesta de maneira significativa em diferentes produções intelectuais, livros, artigos e palestras, especialmente o debate em eventos, visualizando ampliar os horizontes para compreender e, assim, possibilitar uma melhor articulação entre teoria e prática.

Para compreender como essa relação polarizada se dá dentro do contexto do século XXI, tanto na escola como na universidade, buscamos refletir acerca da Pedagogia das Competências. Ela se faz presente nos documentos de legislação da educação no Brasil, citando como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros documentos. No entanto, é sabido que tais ideias surgiram a partir das reflexões propostas para repensar a educação pelos autores César Coll e Philippe Perrenoud.

Como foi dito anteriormente, a forma de diminuir as distâncias que se criaram com a fragmentação entre os conhecimentos específicos e didáticos, encontrada pela legislação da educação superior, foi romper com o modelo até então utilizado para a formação dos professores. Este se caracterizava por possibilitar o conhecimento teórico ao longo dos três primeiros anos de formação, para então, somente no último ano, inserir o aluno nas instituições de ensino, ou seja, a perspectiva normativa e a vivida eram consideradas distintas; logo, não necessitavam de articulações. Essa perspectiva de formação, o chamado *esquema 3+1*, tinha como proposta uma formação em conhecimentos específicos das áreas divididas ao longo de três anos. Somente no último ano o professor seria introduzido nos conhecimentos didáticos, consolidando assim uma dualidade que percorreu historicamente o ensino superior e ainda deixa muitas marcas na atualidade.

Com a reformulação da legislação educacional, diagnostica-se uma inversão do modelo historicamente utilizado. Atualmente as inserções nas escolas estão previstas para acontecer desde os primeiros semestres dos cursos de formação de professores, como forma de desenvolver competências e habilidades para o exercício da profissão. Dessa forma, percebe-se um aligeiramento no que se refere à formação desses profissionais, recaindo, agora, em uma mera aquisição de conhecimentos sem a devida reflexão e fundamentação teórica. Isso permite repensar acerca das proposições de Zuin (1999), quando reflete sobre a semicultura, ao dizer que “o que interessa é o acúmulo do maior número de

informações no menor espaço de tempo possível por meio do consumo de produtos semiculturais que parecem fornecer de antemão as respostas para todas as nossas dúvidas” (p.117).

Perrenoud, em seu livro *Construir as competências desde a escola*, define a noção de competência como sendo “uma capacidade de agir em um determinado tipo de situação”. A atribuição do educador, nesse contexto, é possibilitar a internalização de esquemas cognitivos, “sem que o sujeito que o carrega tenha, necessariamente, uma consciência precisa de sua existência e, menos ainda, de seu funcionamento ou de sua gênese” (PERRENOUD, 1999, p. 24).

Nessa teoria, constroem-se saberes que podem ser mobilizados em situações já “treinadas” em sala de aula para o desenvolvimento do saber-fazer (*savoir y faire*). O saber-fazer é uma competência de um saber já existente no estado prático, que se desenvolve a partir do que o autor define como *habitus*, ou seja, a interiorização de uma competência através de uma “lógica natural” e de raciocínios complexos que possam ser dinamizados no cotidiano.

Seguindo essa mesma lógica, constituem-se as chamadas habilidades que dão sustentação à noção de competência. Referindo-se a uma situação de aprendizagem que fracassou, Perrenoud sugere que:

A partir do momento em que ele fizer ‘o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender estes últimos fazem parte da competência. [...] Seria paradoxal que a competência aparentasse desaparecer no momento exato em que alcança sua máxima eficácia (1999, p.26).

Nessa citação, podemos perceber o estado crítico a que se pauta tal teoria, que influencia largamente a legislação educacional brasileira. As concepções sobre aprendizagem e a função social do professor são totalmente descaracterizadas, enfatizando que não necessitamos de conhecimentos teóricos que engrandecem a cultura, a história da humanidade e, conseqüentemente, formam o indivíduo culto. Afinal, não é preciso saber o como e o porquê das coisas serem assim, bastando

que elas funcionem. Sendo assim, precisamos somente desenvolver competências e saberes específicos para nos movimentar no mercado de trabalho. Ironicamente, conforme aduz Perrenoud, “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’” (1999, p.54).

Outra consequência dessa teoria, como bem expõe Moraes (2009), é a “desintelectualização do professor”, que decorre entre outras questões da supervalorização da chamada epistemologia da prática, em que na formação de professores são enfatizadas as experiências intraescolares como modelo para novas situações. Esse aspecto da formação docente deixa de lado as teorias necessárias à compreensão da realidade escolar, seus aspectos políticos, culturais e econômicos, e como coloca Duarte (2001), legitima o sistema capitalista e seus reflexos no interior e no exterior da escola. Dessa forma, o professor não pode mais ser chamado de um intelectual da educação, isto é, aquele que é capaz de dissertar sobre problemas educativos, utilizando-se tanto da faceta prática quanto da teórica, pois nessa situação ele está comprometido unicamente com o que ocorre intramuros da escola, implicando tal postura num *déficit* teórico.

Através do conhecimento dos objetivos da Pedagogia das Competências, percebe-se que a formação para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de formar para determinado mercado de trabalho, acaba por recair em um simples “dever-fazer”, ou seja, uma prática pela prática, esquecendo e se distanciando ainda mais dos conhecimentos e conteúdos que são inerentes ao exercício de ensinar e aprender. Na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN N°9394/96) e, principalmente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (CNE/CP N° 1, de 18/02/2002), o objetivo era justamente diminuir as distâncias entre esses dois polos que seguiam direções opostas e contraditórias. Porém, a mudança ocorrida com as novas regulamentações apenas inverteu os polos antinômicos, passando de um viés normativo para um viés explicativo do conhecimento, ou seja, do dever-ser ao dever-fazer do professor, mas sem um caminho de volta. A partir disso, concorda-se com Adorno, quando ele reflete acerca de a formação se pautar somente em uma categoria (nesse caso, a categoria de prática ou do saber-fazer), deixando as demais completamente esquecidas:

Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva (ADORNO, 1996, s.p.).

A divergência entre teoria e prática permite que a educação siga por uma via que tem por fim uma formação danificada ou reificada pelo sistema, supervalorizando o domínio de técnicas e métodos; ela não considera os elementos éticos, estéticos, sociais, históricos e culturais da sociedade em que os conhecimentos estão inevitavelmente envolvidos.

2.3 Algumas reflexões sobre teoria e prática

Japiassú, em sua obra *“Dicionário básico de filosofia”*, define teoria de duas formas. Na primeira, ele remete à visão clássica da filosofia grega, dizendo que teoria é “conhecimento especulativo, abstrato, puro que se afasta do mundo da experiência concreta, sensível. Saber puro, sem preocupação prática” (JAPIASSÚ, 1993, p.234). E a segunda definição apresenta a teoria como “Modelo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos que pretende [...] determinar sua natureza. Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, através de sua verificação, confirmação ou correção, explicar uma realidade determinada.” (Idem, p. 243-235).

Dessa forma, compreende teoria como reflexão que se afasta historicamente do modelo de contemplação para aderir à prática da observação, inspiração e estudo. Assim, ao ordenar sistematicamente as ideias, também estamos nos referindo à teoria, bem como ao conhecimento elaborado, à formulação de hipóteses, que possibilita pensar e planejar uma realidade que possa vir a ser construída. A teoria emerge da prática, da realidade; a partir das reflexões sobre as experiências vivenciadas, é possível dar sentido e ampliar o conhecimento da realidade.

Já, no que diz respeito à prática, Japiassú expõe que: “diz respeito à ação. Ação que o homem exerce sobre as coisas, aplicação de um conhecimento em uma ação concreta, efetiva. Conhecimento empírico, saber fazer algo. Opõe-se a teórico, especulativo” (JAPIASSÚ, 1993, p. 199-200). Ele utiliza as palavras de Kant para apresentar a diferença entre teoria e prática, a qual se manifesta através de duas questões, às quais procuramos responder: a teórica - “O que podemos saber?” -; e a prática - “O que devemos fazer?”. Em tais questões também percebemos que a teoria está relacionada com o mundo intelectual, ou seja, do pensar e do saber, enquanto que a prática está voltada para o ato de realizar algo.

Já Abbagnano (1998, p. 785-786) descreve a prática, de forma geral, como “o que é ação ou diz respeito à ação”. Mas afirma que há três significados: o significado filosófico tradicional, o pertencente à linguagem comum e o empregado por Kant. A prática em sentido filosófico é explicada pelo viés de autores como Platão e Aristóteles, os quais percebem que a ciência prática é intrínseca à ação, ou seja, ela dirige a ação. A prática compreendida pelo viés da linguagem comum é algo fácil de realizar, que proporciona sucesso e vantagem com facilidade. E, por fim, Abbagnano cita Kant, o qual afirma que prática é “tudo o que é possível por meio da liberdade” (Ibid. 785-786).

Sobre teoria, esse mesmo autor escreve que há quatro significados principais, sendo o primeiro também remetido à Grécia, especulação ou vida contemplativa. Ela se opõe à prática ou a qualquer atividade que não tenha por objetivo a contemplação. O segundo se refere a “uma condição hipotética ideal, na qual tenham pleno cumprimento normas e regras, que na realidade são observadas imperfeita ou parcialmente” (Idem, p. 952). Aqui também recorre a Kant, para o qual teoria é um conjunto de regras também práticas; já, a prática é o ato que concretiza um objetivo.

O terceiro sentido refere-se à “ciência pura”, “que não considera as aplicações da ciência à técnica de produção” (Ibid. p. 952). E o quarto significado é uma hipótese ou um conceito científico; percebe na ciência a possibilidade de encontrar respostas e verdades sobre os fenômenos e a realidade em que a sociedade vive, manifestando assim uma perspectiva que as ciências naturais e exatas utilizam.

Porém, é preciso aduzir que teoria e prática, buscando reconhecer apenas sua própria importância, não conseguirão estabelecer uma relação equilibrada, pois cada uma centra a atenção somente em si mesma. Ou, como sugere Trevisan (2011), ao refletir sobre a dialética do senhor e do escravo de Hegel, assinala que ao longo da história ocidental a teoria acabou por dominar a prática, devido ao seu teor normativo. A prática, no entanto, permitiu essa dominação, pois, se há dominador é porque há alguém que permite acontecer esta relação de subserviência.

A teoria é um elemento fundamental, a ser utilizado no campo pedagógico, como ferramenta conceitual. Mesmo não se reduzindo a isso, ela amplia as possibilidades de análise dos momentos e situações vivenciados e, o mais importante, busca realizar o trabalho nas condições que os espaços escolares possibilitam. Ou seja, os conhecimentos teóricos apreendidos ao longo da formação inicial subsidiam continuamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Já no que se refere à prática, é compreendida como ação, o ato de agir, executar uma tarefa, uma atividade que possui uma finalidade. A prática não é pura aplicação da teoria, mas elas estão interligadas. A teoria reflete sobre a prática e a prática adquire sentido na teoria. A assimetria entre teoria e prática é exposta nas palavras de Chauí (1980 p. 81-82), do seguinte modo:

A teoria nega a prática enquanto prática imediata, isto é, nega a prática como um fato dado para revelá-la em suas mediações e como práxis social, ou seja, como atividade socialmente produzida e produto da existência social. A teoria nega a prática como comportamento e ações dados, mostrando que se trata de processos históricos determinados pela ação dos seres humanos que, depois, passam a determinar suas ações. A prática por sua vez nega a teoria como um saber separado e autônomo, como puro movimento de ideias se produzindo umas às outras na cabeça dos teóricos. Nega a teoria como um saber acabado que guiaria e comandaria de fora a ação dos seres humanos. E negando a teoria enquanto um saber separado do real que pretende governar este real, a prática faz com que a teoria se descubra como conhecimento das condições reais da prática existente, de sua alienação e transformação.

Segundo Trevisan (2004), a teoria engessou a prática pedagógica de tal forma que ela se reconhece apenas nela mesma, refletindo somente sobre os conhecimentos científicos sem participação dos direcionamentos que possibilitam a

produção do saber. Nesse sentido, a teoria enclausurou-se em si mesma e deixou de se relacionar efetivamente com a prática, e o mesmo acontece com a ação pedagógica, que se tornou um fazer pelo fazer, que se alimenta de uma teoria, que não é aquela apreendida ao longo de um processo mediado pela formação, mas uma teoria que se desenvolveu ao longo do fazer pedagógico.

Adorno, em seu texto *Teoria da Semicultura*, reflete acerca da crise da formação cultural, abordando que as insuficiências dos métodos educativos, tão criticados ao longo de várias gerações, bem como as inúmeras reformas pedagógicas, de certa forma indispensáveis e isoladas do contexto em que professores e alunos se encontram inseridos, podem não apenas sanar a crise da formação cultural, como pode auxiliar no reforço dessa crise. Nesse caso, a formação se transforma em semiformação ou em razão instrumentalizada, pois, aos poucos, o domínio de métodos e habilidades, da técnica pela técnica, sem um confronto com a teoria, pode interferir na formação de tais professores, direcionando seus potenciais somente para o cultivo da experiência. Desse modo, mesmo com boas intenções, as reformas na legislação da educação brasileira contribuíram, de certa maneira, para intensificar a crise dos referenciais críticos de análise, concebendo como objetivo final da formação a inserção no mercado de trabalho. Conforme expõe Perrenoud, a esse respeito, “como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo os seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado” (1999, p.12).

A separação entre teoria e prática, que ocorre no mundo acadêmico, é decorrente da perda ou esquecimento dos fundamentos teóricos que nos auxiliam na justificação e atribuição de sentido à prática, bem como esta última não é percebida de forma que possa se refletir a respeito e, assim, ampliar a contribuição para um maior conhecimento de si mesma. Os escritos sobre teoria e prática de Adorno, principalmente no texto *Notas Marginais sobre Teoria e Práxis*, levam a compreender que, se a teoria não remeter a uma prática, a uma ação, ela acaba por tornar-se vazia e sem relação com a realidade em que estamos inseridos. Já a prática não pode mais ser compreendida como uma mera experiência, pois ela emerge impulsionada por uma teoria.

Ao refletir sobre a aversão à teoria que a formação nessas bases compreensivas pode alimentar, Adorno comenta a impossibilidade de se ver além do que os problemas aparentam, pelo fato de valorizar demasiadamente o sentido prático. Segue a reflexão assinalando que “aquele que pensa, opõe resistência”, para logo a seguir advertir, porém “é mais cômodo seguir a correnteza” (ADORNO, 1995, p. 208). Ou seja, acompanhando ou simplesmente se adaptando ao entorno, tudo acontece de forma mais simplificada, mais fácil e, principalmente, sem complicações. Nesse sentido, a Pedagogia das Competências, ao valorizar mais o sentido prático da formação docente do que o teórico, ou mesmo a sua não articulação com a teoria, compactua exatamente com este espírito da formação criticado por Adorno, ao refutar o ato de pensar e refletir sobre as ações realizadas desde a implementação até a execução das propostas.

Dias e Lopes (2003) escrevem a respeito do conceito de competências, enfatizando que ele foi trazido para o Brasil por volta dos anos 60 e 70, importado, principalmente, dos Estados Unidos; país em que tal proposta foi, amplamente discutida, e expandida, ao longo dos primeiros anos do século XX. Para as autoras, a Pedagogia das Competências foi apenas “recontextualizada”, trazendo poucas contribuições para a formação dos professores e da escola como um todo, pois naquele contexto os modelos de administração escolar vigentes visavam à centralização do poder e conferir pouca autonomia e liberdade ao professor.

Pimenta et al (2007, p. 68-69) alertam para a necessidade de refletir acerca da transformação das práticas educativas, de forma que elas venham a abranger os pressupostos teóricos:

[...] cabe à tarefa pedagógica considerar que há arte na prática docente, mas será preciso transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. A especificidade concreta da prática educativa se faz pelas ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que se amalgamam, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias pedagógicas, organizadas mediante críticas, autocríticas, expectativas de papel. Nesse sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e o realizar; entre o poder e o querer realizar.

Nesse sentido, um dos caminhos que possibilita superar as dificuldades iniciais na formação é o ato de aprender a docência. Nesse processo de construção docente, faz-se necessário tomar cuidado para não recair em uma mera reprodução e aquisição de conhecimentos, mas investir num processo que envolva a formação humana e prepare o estudante para ser professor, procurando já desenvolver no futuro profissional uma concepção e uma identificação, não apenas com a atividade docente, mas também com o que a sociedade necessita.

Não podemos nos tornar reféns de uma pretensa teoria, mas também precisamos tomar cuidado para não recair em uma simples prática. A reflexão, no contexto da atuação docente, deve investir na valorização da profissão e dos conhecimentos da mesma. É possível que o professor construa conhecimentos a partir de suas inserções na prática pedagógica, pois para tal poderá utilizar-se da teoria como forma de reflexão e problematização dos resultados obtidos, bem como construir novos conhecimentos ancorados em uma análise crítica.

Desse modo, para compreender os fenômenos que cercam esta temática, é importante discutir, na formação inicial do professor, a relação entre teoria e prática, pois, por esse viés, uma complementa a outra:

A teoria como cultura objetivada é importante na formação docente, uma vez que, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais e culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (PIMENTA, 2006, p.26).

A relação entre a teoria e a prática vem contribuir para a possibilidade de resignificação das atividades da prática de ensino, portanto. Essa resignificação poderá ocorrer de fato na medida em que “os estágios supervisionados não devem ser considerados apenas enquanto exercício prático, mas também como um campo privilegiado de aprendizagem teórica” (TREVISAN, 2011, p.198). No estágio, os alunos têm a possibilidade de se defrontar com a realidade, não como mera prática

ou domínio de uma técnica, mas sim como forma de ampliar os horizontes da compreensão dos alcances e limites das próprias teorias pedagógicas.

Habermas (2007) contribui na compreensão da distinção entre os conceitos de “técnica” e “prática”, abordando que as técnicas “se realizan en tención a la organización intencional racional de medios y la elección racional entre medios alternativos dados los finales” (Ibidem, p.15). Já, quanto à prática, o autor comenta que “se realizan em atención a la aceptación o rechazo de normas, en especial normas de acción, cuya pretención de validez podemos apoyar o discutir con razones” (Ibidem, p. 15). O mesmo autor continua dizendo que as teorias, pressupostas para clarear as questões práticas, fazem parte da ação comunicativa, mas “encuentran, mas bién, su lugar legítimo en el contexto terapêutico de una formación reflexiva de la voluntad” (Ibidem, p. 15).

Em seu ensaio *“Uma vez mais: a relação entre teoria e prática”*, mesmo que aí a sua reflexão se remeta à filosofia prática, Habermas (2004) apresenta ampla discussão sobre esta temática. Para tanto, o autor retorna a Platão e Aristóteles, dentre outros autores clássicos da filosofia, para apresentar suas concepções e conclusões sobre o assunto. Ao comentar o questionamento se a filosofia pode se tornar prática, ele diz que essa discussão é tão antiga quanto a própria filosofia e, além disso, que “a resposta platônica à questão da eficácia prática da filosofia diz que nada é mais prático do que a própria teoria” (Ibidem, p.314); ela permite uma formação ampliada, ao adquirir o conhecimento.

Dessa forma, encontramos aqui uma possibilidade de recuperar a amplitude da educação na sua capacidade formativa. A teoria, com seu sentido ideal de formação, e a prática como atividade desenvolvida no ato pedagógico, possibilita “que haja não somente confrontos entre ambas as instâncias, e sim interlocuções, complementos e consensos” (TREVISAN, 2011, p.208). Ou seja, o reconhecimento ocorre por meio do conflito gerado entre as partes envolvidas, de forma que ambas lutem para que sejam reconhecidas na sua identidade e também no envolvimento com o outro. E isso vem ao encontro da ideia de possibilitar que teoria e prática se reconheçam uma na outra, tal como apregoa a teoria do reconhecimento de Hegel, desenvolvida por Honneth.

A educação não pode se deixar influenciar única e exclusivamente pelo mercado de trabalho e pela técnica, mas deve valorizar em um primeiro plano a formação humana. De nada vale a formação técnica quando não há a capacidade de se colocar e de reconhecer o outro na sua diferença, de perceber sua sensibilidade e seus valores éticos, culturais e estéticos.

CAPÍTULO III

CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEORIA DO RECONHECIMENTO DO OUTRO

3.1 Breve retomada histórica da Teoria Crítica

Ao mencionar Teoria Crítica, falei anteriormente de um grupo de intelectuais alemães que se embasaram no marxismo, salientando que esse grupo não seguiu o viés ortodoxo do marxismo, e que, na década de 1920, iniciou reflexões teóricas a respeito de temas filosóficos, sociais, culturais, tendo como ponto de partida os problemas sociais causados pelo capitalismo tardio. Esse grupo de intelectuais influenciou de maneira significativa o pensamento ocidental. Os pioneiros desse grupo foram Theodor Adorno e Max Horkheimer, e o nome do grupo por eles fundado é a chamada “Escola de Frankfurt”, “pelo fato de se estabelecerem enquanto um grupo de pesquisadores nesta cidade alemã, criando aí seu instituto de investigação” (PUCCI, s/d, p. 2).

Max Horkheimer, ao escrever o ensaio “Teoria tradicional e teoria crítica”, no ano de 1937, representou, a partir de então, a temática discutida por este grupo de intelectuais. Horkheimer buscou mostrar nesse texto que, além de pensar nas questões econômicas, de trabalho e do capitalismo, também era importante refletir sobre as questões filosóficas, culturais, sociais e políticas que envolviam os problemas da época (PUCCI, s/d).

Adorno e Horkheimer e demais teóricos do Institut für Sozialforschung, Frankfurt am Main, Deutschland (Instituto de Pesquisa Social - Frankfurt no Meno, Alemanha), a chamada Escola de Frankfurt, em suas proposições teóricas e críticas

buscavam romper com limitações impostas pela supervalorização do capital, portanto, do poder econômico. Em suas reflexões abordavam os limites atingidos pela união entre ciência e tecnologia, como forma de ampliar o poder e a geração de lucros e, em contrapartida, a desvalorização do que é humano e da sensibilidade. Um dos temas que se mostram mais recorrentes nas suas produções é o do Iluminismo ou o Esclarecimento.

Na obra *Dialética do Esclarecimento*⁸, os autores abordam a reflexão sobre a dialética da razão, que inicialmente possibilitaria aos homens autonomia e autodeterminação, porém esse excesso de razão acabou por conduzir a um processo de instrumentalização do ser, como facilitadora da dominação e repressão dos homens. Segundo Horkheimer, a teoria cartesiana preocupava-se em formar sentenças de conceitos universais. Já, a teoria crítica busca analisar o homem e a sua relação com a natureza, considerando o contexto histórico e o social nos quais se encontrava inserido.

Em algumas das entrevistas radiofônicas realizadas com Helmut Becker, para as Rádios de Hessen e Frankfurt, Adorno buscou refletir sobre questões educacionais sob o aspecto filosófico, cultural e estético. Nessas entrevistas, percebe-se que o autor se preocupou em expressar suas ideias e conceitos de forma que os ouvintes pudessem compreender o que ele estava a comentar; o que permite vislumbrar um tom, até certo ponto não tão negativo ou pessimista quanto ele deixou transparecer em suas obras e demais escritos.

A simbiose entre ciência e técnica com a dominação econômica e política no capitalismo moderno mostra quão profundamente ambas estão comprometidas com os interesses das classes dominantes. A superação da moderna sociedade capitalista implica a transformação radical da ciência e da tecnologia que nela atuam, impondo-se a necessidade de reformular essencialmente o seu conceito (FREITAG, 1994). Ou seja, ciência e técnica transformaram-se em ideologia a serviço da legitimação do estado e da economia.

⁸ Obra elaborada pela parceria existente entre Adorno e Horkheimer, a *Dialética do Esclarecimento* “[...] reflete a atitude crítica com a qual Adorno e Horkheimer encaram a evolução da “cultura” nas modernas sociedades de massa”. (FREITAG, 1994, p.20).

Habermas, ao criticar Adorno e Horkheimer, não deixou as reflexões sobre a instrumentalização da razão ocasionada pela supervalorização da ciência e da tecnologia em nome de poder e capital. Habermas propõe a compreensão da sociedade através de duas esferas: o sistema e o mundo da vida. O sistema, regido pela lógica instrumental, manifesta-se nas relações de poder e de capital; e o mundo da vida, sendo a esfera na qual a linguagem se apresenta, manifesta concepções de mundo, sociedade e relações subjetivas. Assim, Habermas sugere o abandono da filosofia da consciência como possibilidade de redenção da teoria crítica, por meio de uma filosofia da linguagem intersubjetiva ou teoria comunicativa.

Já Axel Honneth foi assistente de Jürgen Habermas entre os anos de 1984 e 1990. Atualmente, Honneth é diretor do Instituto de Pesquisa Social e um dos autores de maior expressão na que atualmente é considerada a terceira geração da Escola de Frankfurt. Honneth, seguindo os passos dos mestres que o antecederam no Instituto de Pesquisa Social, realizou amplos estudos a respeito da Teoria Crítica e de seus precursores, e, do mesmo modo que Habermas fez com seu mestre Adorno, também ele estabeleceu críticas e questionamentos à tradição da Teoria Crítica, em especial ao seu próprio mestre.

Marcos Nobre, no prefácio do livro de Axel Honneth *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais* apresenta uma retomada histórica da teoria crítica dentro do Instituto de Pesquisa Social, como forma de facilitar a compreensão do caminho percorrido por ele e da inserção de sua teoria dentro da perspectiva da teoria crítica. Nesse sentido, a passagem abaixo relata o surgimento da ideia teórica defendida por Honneth:

Assim como Habermas apresentou sua teoria como solução para impasses, que detectou em Horkheimer e em Adorno, Honneth tentou mostrar que a solução de Habermas para essas aporias se fez ao preço de novos problemas. E isso porque Habermas enxergou apenas uma parte daquelas dificuldades presentes nos trabalhos de Horkheimer e de Adorno. Pode-se dizer que Honneth aplica a Habermas o mesmo remédio que este aos seus antecessores: partindo das consequências indesejáveis a que chega seu pensamento, procura encontrar em seus escritos pistas de um rumo teórico que não foi trilhado e que poderia ter evitado as dificuldades detectadas (NOBRE, 2003, p.10-11).

Assim, da mesma forma que Habermas propôs a Teoria da Ação Comunicativa como possibilidade de superação de certo pessimismo em que Adorno e Horkheimer haviam se enredado, Honneth busca mostrar as insuficiências da teoria desenvolvida por Habermas, apontando que a mesma poderia ser mais bem desenvolvida a partir do conceito de luta por reconhecimento.

Honneth afirma que há um *déficit* sociológico na teoria crítica, e mais especificamente na visão da teoria crítica defendida por seu mestre. Esse *déficit* sociológico está relacionado com o ponto a partir do qual a sociedade deveria ser interpretada. Para tal, ele recorre ao conceito de luta por reconhecimento já pensado originalmente por Hegel, no período em que este ainda permanecia na Universidade de Jena.

Honneth supõe que Habermas deveria ter direcionado suas reflexões no sentido de repensar o sentido do conceito de emancipação. Critica também a teoria crítica por justamente dividir a sociedade em dois polos contrários, ou seja, de um lado a dominação do capital e do outro a socialização do indivíduo. Já em Habermas, o *déficit* se manifesta na dualidade criada entre o mundo da vida e o sistema, divisão essa que Honneth julga ser o ponto culminante para o seu diagnóstico de *déficit* sociológico da teoria crítica.

3.2 Teoria do reconhecimento do outro

A ideia do reconhecimento intersubjetivo constitui-se com a filosofia idealista de Hegel, a partir das reflexões apresentadas na dialética do senhor e do escravo, no período em que ainda se encontrava em Jena. E também se institui posteriormente com Karl Marx e seu viés materialista-histórico, ao analisar as relações de trabalho e alienação manifestas no capitalismo industrial, na relação opressor-oprimido. Assim, Honneth dá prosseguimento a essa reflexão, sob a luz da teoria crítica dos frankfurtianos. A teoria do reconhecimento do outro, apesar de ser pouco conhecida no âmbito educacional brasileiro, transita livremente pela área do Direito, sendo que esta área originou as primeiras reflexões sobre tal teoria no

Brasil. Como exemplo citamos os autores Marcos Nobre (2003), Luiz Repa (2010), Sobottka (2008), Saavedra (2008), entre outros, que discutem o reconhecimento do outro nas esferas jurídicas e sociais. Já no âmbito educacional, os autores Trevisan (2011), Dalbosco (2011) e Flickinger (2010) buscam compreender e refletir sobre as contribuições que esta teoria pode trazer para discutir a educação e a formação de professores.

Honneth defende que a interação ocorre através do conflito, constituindo-se essa a gramática moral dos conflitos sociais, ou seja, a luta por reconhecimento é a chave do entendimento de como se processa o desenvolvimento social, especialmente a constituição e a autocompreensão dos indivíduos em sociedade. Porém, Honneth não se alimenta apenas das fontes hegelianas, mas também busca aportes teóricos na psicologia social de G. H. Mead e de Donnal Winnicott. A partir dessas proposições teóricas, ele constrói a hipótese da vivência do desrespeito, considerando ser este não reconhecimento “a fonte emotiva e cognitiva de resistência social e de levantes coletivos” (HONNETH, 2003, p.227).

3.2.1 As esferas do reconhecimento social do outro

Honneth propõe, com o auxílio de Hegel, a explicação de sua teoria, apresentando três esferas ou formas de reconhecimento, que são: o amor, o direito e a solidariedade. Para definir a primeira esfera, a do amor, Honneth parte de categorias defendidas por Winnicott para elaborar suas ideias. Num primeiro momento, Honneth reflete sobre a relação simbiótica existente entre mãe e filho, relação essa que ocorre ainda nos primeiros meses de vida do bebê. Mãe e filho vivem nessa etapa uma relação de dependência absoluta⁹; é como se eles vivessem um para o outro. Quando a mãe passa a retomar sua rotina diária, e mãe e bebê percebem que conseguem viver um sem o outro, ou então, que a mãe vai embora, mas retorna, eles passam para uma relação de dependência relativa. A criança passa a ter uma relação mais agressiva com a mãe nessa fase, pelo fato de ela se

⁹Segundo Honneth, “ela significa que os dois parceiros de interação dependem aqui, na satisfação de suas carências, inteiramente um do outro, sem estar em condições de uma delimitação individual em face do respectivo outro. (HONNETH, 2003, p. 166).

ausentar em alguns momentos. São exatamente esses movimentos de agressão da criança ou, como Honneth mesmo afirma, “só na tentativa de destruição de sua mãe, ou seja, na forma de uma luta, a criança vivencia o fato de que ela depende da atenção amorosa de uma pessoa existindo independente dela” (Ibidem. p. 170). E, do mesmo modo, a mãe também precisa compreender a independência da criança e seus ataques agressivos, de forma que “a mãe e a criança podem saber-se dependentes do amor do respectivo outro, sem terem de fundir-se simbioticamente uma na outra” (Ibidem. p.170). Honneth percebe então que há nesse momento o reconhecimento recíproco, pois mãe e filho possuem um enorme amor um pelo outro, mas percebem, ao mesmo tempo, que conseguem viver longe um do outro. E esse movimento de confiança entre ambos também resultará em autoconfiança.

Ainda na esfera do amor, Winnicott afirma que a criança precisa desenvolver dois mecanismos psíquicos: a destruição e os objetos transacionais. O mecanismo da destruição desenvolve-se quando o bebê percebe que a mãe é independente, então passa a agredi-la, mordendo, batendo, etc. Esse momento de destruição é muito importante para o desenvolvimento da autoconfiança e da dependência da criança em relação à mãe. Já, os objetos transacionais auxiliarão nesse processo de independência da criança em relação à mãe, pois aos poucos a criança transfere a ausência da mãe para esses objetos, como travesseiros, brinquedos, chupetas, etc. Quando a mãe desenvolve de forma satisfatória com a criança esse momento de separação, está contribuindo para o desenvolvimento da sua autoconfiança, o que poderá influenciar positivamente na relação de autonomia que ela poderá estabelecer mais tarde. Isso é de fundamental importância para, no futuro, efetuar-se nos projetos de autorrealização pessoal, bem como conservar ou conquistar a sua identidade. É essa autoconfiança que possibilitará ao ser humano ter maior autonomia para participar ativamente na vida pública.

A assistência com que a mãe mantém o bebê em vida não se conecta ao comportamento infantil como algo secundário, mas está fundida com ele de uma maneira que torna plausível supor, para o começo de toda a vida humana, uma fase de intersubjetividade indiferenciada, de simbiose, portanto. (HONNETH, 2003, p. 164).

Para Honneth, a criança só consegue reconhecer o outro quando houver o amor e esse outro ser independente; no caso, em relação à mãe, isso acontece quando já ultrapassaram a fase de simbiose em que viviam. Sendo assim, o amor é a forma mais elementar de ocorrência do reconhecimento.

A segunda esfera de reconhecimento apontada por Honneth é a do direito ou do reconhecimento jurídico. Do mesmo modo que o reconhecimento recíproco acontece na relação entre mãe e filho, ou seja, nas relações que envolvem a esfera amorosa primária, ele também se manifesta na esfera do direito. Segundo Honneth, tanto Hegel quanto Mead apontaram que nós percebemos o direito que o outro possui a partir do conhecimento que possuímos de nossos direitos. Ou seja, “todo sujeito humano poder ser considerado portador de alguns direitos, quando reconhecido socialmente como membro de uma coletividade” (HONNETH, 2003, p. 180).

No direito, o reconhecimento é possível porque há respeito e, tanto no amor como no direito, a autonomia manifesta-se quando a liberdade do outro é reconhecida, do contrário não há tal autonomia. Na esfera do direito predomina o autorrespeito. Nas sociedades tradicionais o reconhecimento jurídico se dava através do *status* ou estima social. O indivíduo só estaria habilitado a adquirir o reconhecimento jurídico caso possuísse uma boa posição na sociedade, ou então pelas atividades que desenvolvia na sua comunidade. Com a modernidade, Honneth afirma que há uma mudança na sociedade, ocasionando, assim, uma transformação também nas relações jurídicas. O reconhecimento jurídico deixa então de valorizar única e exclusivamente o *status* da pessoa perante a sociedade, para se tornar algo mais geral, considerando os interesses de todos os integrantes da sociedade. E, ao considerar os interesses de todos, segue uma visão que parte do princípio de igualdade universal. Segundo Honneth (2003), a igualdade universal permite compreender que o indivíduo, como cidadão de uma sociedade, possui valor igual ao dos demais membros da coletividade. O fato de reconhecer-se juridicamente contempla também a questão moral do ser humano, a possibilidade de viver de forma digna, considerando as particularidades de cada ser. Assim, na esfera jurídica a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo uma relação de respeito consigo e com a sociedade. “É o caráter

público que os direitos possuem [...] o que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito” (Idem, p. 197).

A terceira esfera de reconhecimento sugerida por Honneth é a solidariedade. O reconhecimento se dá aí quando existe aceitação recíproca das individualidades, as quais são julgadas segundo os valores que a comunidade possui. Nessa esfera é gerada a autoestima, isto é, a pessoa acredita no seu potencial e nas suas qualidades e, ao se deparar com outras pessoas, ela é reconhecida enquanto possuidora dessas características. E assim é vista pela comunidade em que está inserida. Nessa esfera, o indivíduo demonstra suas singularidades de forma intersubjetiva e universal, dentro de um meio social (SAAVEDRA, SOBOTTKA, 2008). Se as mudanças ocorridas ao longo da história também deixam suas marcas, a valoração social que havia através do *status* abre espaço para as manifestações individuais de valorização. Porém, Honneth assinala que tais manifestações individuais entram em atrito com a valorização coletiva: “o sujeito entra no disputado campo da estima social como uma grandeza biograficamente individuada” (HONNETH, 2003, p. 204). Portanto, nesse aspecto, a pessoa é reconhecida como digna de estima social e tal estima ocorre em ambiente coletivo. Mas a estrutura vivenciada de um ambiente coletivo e plural com seres singulares desencadeia um sentimento de tensão, de luta, pois estão todos em busca de autorrealização, e assim se identificam com seus pares e desencadeiam um processo de reconhecimento de suas particularidades.

A esses três padrões de reconhecimento intersubjetivo correspondem três maneiras de desrespeito: a violação, a privação de direitos e a degradação, respectivamente. Em resistência a essas formas de não reconhecimento é que se manifestam os conflitos sociais, tendo por resultado sua paulatina superação. Honneth entende por luta social “o processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (Ibidem. p. 257). É nesse sentido que as lutas por reconhecimento passam a fundamentar os avanços normativos sociais.

Em síntese, cada uma das esferas do reconhecimento possui uma autorrelação prática do sujeito (nas relações amorosas é a autoconfiança, nas relações jurídicas há o autorrespeito, e na comunidade de valores há a autoestima). A partir do momento em que ocorre o desrespeito em alguma das esferas, gera-se o conflito ou o sentimento de luta, gestando-se, assim, as lutas sociais.

Quando o desrespeito ocorre na esfera do amor, ele ameaça a integridade física e psíquica, pois se manifesta por meio de maus-tratos e violação. Na esfera do direito o desrespeito atinge a integridade social da pessoa, pois a mesma é privada de seus direitos e excluída do convívio social. E, por fim, na esfera da solidariedade, são as ofensas e infâmias que geram o desrespeito, afetando a dignidade da pessoa enquanto inserida em uma comunidade de valores. Logo, podemos compreender aqui as mudanças sociais, como resultado de lutas ocasionadas pelo desrespeito às esferas do reconhecimento. Mas é a partir do conceito de eticidade que se torna possível identificar as patologias sociais; ou seja, o pressuposto de um ideal de vida boa, que compreende valores éticos e morais, possibilita perceber a violação cometida contra a liberdade pessoal e os valores comunitários.

Assim, apesar de Honneth (2003) não realizar reflexões voltadas, especificamente, para a educação, é perceptível que o mesmo aborda de forma crítica e reflexiva questões problemáticas do contexto político, social e jurídico da sociedade contemporânea e, tais discussões possibilitam reflexões voltadas para o campo educacional e pedagógico, nos levando a pensar as políticas públicas e educacionais pelo viés do reconhecimento social do outro. Conforme vimos acima, para Honneth (2003) o reconhecimento ocorre na coletividade. Trazendo essas reflexões para o contexto da discussão da relação teoria e prática na formação do pedagogo, percebemos que o reconhecimento da formação do pedagogo ocorre pelas políticas públicas, ou seja, pelas diretrizes curriculares nacionais e LDB, documentos estes que norteiam e delineiam os processos formativos dos pedagogos ao longo do Curso de Pedagogia. Assim, compreende-se que as políticas públicas possuem papel fundamental para a formação do pedagogo, pois são elas que possibilitam e dão corpo ao curso e que o mesmo ocorra, sendo reconhecido na esfera jurídica. No entanto, embora isso seja importante e represente um resultado de anos de luta por reconhecimento, é ainda muito pouco.

Do ponto de vista da teoria do reconhecimento, faltaria um aprimoramento desse reconhecimento na esfera jurídica, dada a relação teoria e prática se render ao praticismo da Pedagogia das Competências. Além disso, deveria haver igualmente uma extensão do reconhecimento da relação teoria e prática que compreenda, também, as esferas do amor e da solidariedade. Se e como isso poderia ser possível, é objeto de discussão do próximo item.

3.3 O papel do outro na Educação: a experiência do amor no contexto educacional

A possibilidade de abertura ao outro e ao que é diferente e estranho proporciona a formação ir além dos limites técnicos, rigorosos e, talvez, até ortodoxos, do pensamento transcendental que ainda perdura na educação, controlando e homogeneizando as ações pedagógicas. A partir das reflexões propostas por Hermann, em seu texto *“Breve investigação genealógica sobre o Outro”*, apresento agora alguns passos que foram necessários percorrer para que a questão do outro se tornasse objeto de estudos na modernidade, bem como para que pudéssemos compreender o outro de forma a que ele viesse nos completar. Ou seja, na contemporaneidade tomamos consciência da necessidade que possuímos de o outro nos reconhecer, para que nós mesmos possamos nos autorreconhecer.

Nesse sentido, Hermann retorna a Platão e seu pensamento metafísico para explicar que, com a dualidade estabelecida entre corpo e alma, luzes e trevas, etc, o outro era compreendido como estranho e, portanto, era rechaçado. Ela afirma: “Nessa concepção de natureza humana, o corpo é o outro da alma e tende a se tornar estranho à própria identidade de si” (HERMANN, 2011, p. 139). Nos tempos antigos, a separação entre corpo e alma remetia-se muito aos dogmas religiosos. Portanto, o que era considerado bom, se relacionava à alma, já o que se considerava ruim, ou perverso, pertencia ao corpo, pois esse, por possuir sensibilidade, permitia-se o estranho.

Já no século XIX, o outro passa a ter uma existência, pois o eu passa a ter outra identidade, e nessa identidade ele se abre ao múltiplo e, assim, também ao diferente. É nesse sentido que Hegel o apresenta em sua *Fenomenologia do Espírito*:

Surgiu, porém agora o que não emergia nas relações anteriores, a saber: uma certeza igual à sua verdade, já que a certeza é para si mesma seu objeto, e a consciência é para si mesma o verdadeiro. Sem dúvida, a consciência é também nisso um ser-outro, isto é: a consciência distingue, mas distingue algo tal que para ela é ao mesmo tempo um não diferente. (HEGEL, 2008, p.135).

Portanto, essa consciência ainda não está totalmente aberta ao diferente, ao outro, mas ela já o percebe como tal, só não o reconhece. Hermann (2011) afirma que as reflexões realizadas no período do idealismo nos prepararam para ver o outro, portanto a isso podemos remeter a dificuldade em nos reportar e reconhecê-lo nos planos culturais, políticos e éticos. Ela cita o exemplo da colonização de muitos países, ignorando a cultura já existente e impondo a sua; esse é um exemplo de completa desvalorização da diferença e de imposição do outro.

Do mesmo modo, percebe-se que tal relação ocorre dentro do contexto educativo. Remeto aqui à relação existente entre teoria e prática, em que uma não reconhece a outra, como disse anteriormente. Para que, tanto a teoria quanto a prática, possam se reconhecer a si mesmas e, a partir desse autorreconhecimento, reconhecerem uma à outra, é preciso entender que:

A virada da prática no campo do conhecimento moderno não significa, entretanto, um esquecimento da teoria, esvaziada dos seus fundamentos em benefício de metodologias e técnicas. Antes disso, significa que há uma nova interdependência entre o teórico e o prático, e não a simples diluição de um dos polos contrastantes no outro. Em síntese, de certo ponto de vista, se a teoria não for prática, isto é, se ela não impelir à ação, torna-se inócua, vazia e sem sentido para o mundo em que vivemos. E, de outro, a prática nesse contexto não pode mais ser concebida como um agir empírico e sem princípios, uma vez que ela surge impulsionada justamente por uma teoria. (TREVISAN, 2011, p. 205).

Desse modo, é admissível que a teoria e a prática lutem pela construção da sua própria identidade. Porém, conforme apontou Trevisan, isso não irá ocorrer se cada uma delas se enclausurar em si mesma, mas sim na medida em que a identidade se abre ao coletivo, o qual abrange uma diversidade de posições e opiniões. Assim, teoria e prática se reconhecem como formas intrinsecamente necessárias uma à outra para uma melhor *performance* da educação e da formação de professores, mais especificamente.

Tomando como ponto de partida a primeira esfera de reconhecimento o amor e as relações afetivas, proposta por Honneth, cabe ressaltar que “por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, [...] de amizades e de relações pais/filhos” (HONNETH, 2003, p. 159). Portanto, a reflexão a respeito da relação estabelecida entre teoria e prática, bem como entre educador e educando se torna promissora quando pensada por esse viés compreensivo. Logo, “em sua efetivação os sujeitos confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-as assim como seres carentes” (HONNETH, 2003, p. 160).

Nesse sentido, pensando na relação existente entre teoria e prática, esta passa, em um primeiro momento, por uma relação de relativa dependência, ou seja, “na experiência recíproca da dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro”. (HONNETH, 2003, p. 160). Mas é a partir do reconhecimento da independência do outro que o conflito é gerado e se desencadeia a luta pelo reconhecimento, em que cada uma segue por um caminho de forma independente, desenvolvendo à sua maneira o processo educativo.

Ao trazer esta situação para o cotidiano de uma instituição escolar, ou então, para dentro do contexto acadêmico, há possibilidades de relacionar tais ideias com a situação em que estão envolvidos igualmente professor e aluno. Para que teoria e prática aconteçam de forma simétrica e recíproca, é preciso haver a construção de uma relação que envolve o desenvolvimento da afetividade e do amor. Sendo assim, na relação existente entre professor e aluno há a implicação do afeto, da confiança, que envolve a valorização do conhecimento, da compreensão por parte do professor

e também do aluno, dos interesses e intenções a serem construídos ao longo do processo educacional, pois tal construção também diz respeito à esfera amorosa.

O professor desempenha um trabalho que inclui o cuidado com seu aluno, tanto ao estimulá-lo para buscar o conhecimento e ampliar seu pensamento ou sua cognição, como quando o orienta no sentido de ter mais paciência, não desistir, chamar a atenção para o que está realizando de forma equivocada, etc. Sabemos que o conhecimento não é algo inato, por conseguinte ele é resultado de um processo que envolve dedicação, paciência, reflexão, curiosidade, descoberta e, principalmente, desejo de aprender e de pesquisar.

No entanto, do mesmo modo que a mãe constrói com a criança, aos poucos, um processo de afastamento ou de dependência relativa, o professor precisa construir esse distanciamento com seu aluno, considerando obviamente que este deverá ser independente do professor no processo de busca de novos conhecimentos. Mesmo porque, ele vai estar frente aos seus próprios alunos ao exercer sua profissão, precisando ter adquirido autonomia profissional para isso. Desse modo, essa relação exige afeto e cumplicidade, embora existam momentos em que o professor irá causar desconfortos e o aluno se sentirá irritado, incomodado, aborrecido, chateado, tanto com o professor quanto consigo mesmo. Nesse momento é perceptível a semelhança existente com a teoria do reconhecimento e, nesse caso, com a primeira esfera, a do amor, quando ocorre a agressão do filho com sua mãe, pois esta se afastou dele por um período. O filho está compreendendo a independência da mãe e, por isso, inicia um processo de conflito, ou seja, uma luta por reconhecimento. Da mesma forma pode ocorrer com o aluno em relação ao professor, em que o primeiro irá esbravejar, reclamar, duvidar do seu mestre, pois está em busca do seu próprio reconhecimento.

Ao refletir sobre a relação professor/aluno, na qual o professor exerce a autoridade e a dominação sobre o aluno, o professor detentor e o aluno receptor do conhecimento, é possível associar tal discussão à reflexão realizada por Flickinger (2010), em seu texto *Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica*. Nesse artigo, Flickinger comenta que o senhor, ao exercer o poder sobre o escravo, busca o reconhecimento de sua dominação: “Pela sua experiência no convívio com o escravo [...] o senhor vê-se continuamente exposto à situação de ter de assegurar a

subordinação do outro [...] ele precisa do outro e, já nesse sentido, não se poderia considerar autossuficiente” (FLICKINGER, 2010, p. 129). Na dialética hegeliana do Senhor e do Escravo, o senhor só se reconhece como senhor, pois existe algo ou alguém, no caso o escravo, que o reconhece como tal e permite que haja essa dominação. A dominação permanece ou se perpetua, uma vez que há uma relação de dependência. O senhor é dependente do escravo, mas este último não compreende assim e permite essa dependência; logo, há continuidade da dominação. Portanto, o senhor torna-se dependente do trabalho de seu escravo, bem como de sua obediência. Ou seja, tanto nas relações de força ou de dominação, quanto nas relações amorosas, o processo de libertação é o mesmo: existe a necessidade de compreender até que ponto a submissão é importante para a constituição da própria identidade e autonomia, mas também até onde ela se torna um empecilho e um risco. Deveríamos estar mais atentos no contexto pedagógico a esse fato, para que os alunos não sejam simples clones de seus professores, robôs ou autômatos, repetindo um discurso e uma prática pré-estabelecida.

Mas o que pode estabelecer este diferencial entre teoria e prática, dando o tom necessário para a aproximação, mas também a necessidade de afastamento entre professor e aluno é a constituição da terceira esfera do reconhecimento: a solidariedade, ou estima social, que tem a ver com o reconhecimento não restrito ao âmbito familiar e jurídico exclusivamente, e sim avança para a esfera da convivência em sociedade. Para adentrar nesse universo do reconhecimento, é preciso sair do intra-acadêmico e intraescolar para ampliar os horizontes de compreensão e passar a entender a sociedade. Nesse sentido, a partir do reconhecimento que se dá entre os indivíduos em um espaço mais amplo da convivência humana, é que devemos tomar como referência, para trabalhar, o conhecimento em sala de aula. Ou seja, a partir da forma como as coisas ocorrem no mundo da vida, o modo como o reconhecimento do outro se dá na esfera social em que estamos inseridos, possibilitar-se-á uma maior compreensão do trabalho a ser desenvolvido no espaço intraescolar e intra-acadêmico. O reconhecimento do outro ocorre aí levando em consideração os ambientes e espaços não formais de aprendizagem, conforme aduz Flickinger, observando como os novos grupos sociais estão construindo a sua identidade. Ele cita o caso dos grupos de motoqueiros, pois aí não há uma simples

instrumentalização de técnicas, já que eles conseguem manter seus ideais e objetivos de encontros, lançando-se em busca da conquista da liberdade.

Flickinger finaliza dizendo que a Pedagogia deveria observar esses novos movimentos e tentar trazer essas experiências “do outro” para si, como forma de entender fora de seus esquemas conceituais e operacionais de trabalho, o que acontece na realidade. E, para isso, a teoria do reconhecimento do outro pode possibilitar uma visão e uma compreensão mais ampla da sociedade, e principalmente, que a Pedagogia e a Educação venham a perceber a importância de lançar esse olhar para os espaços não formais de aprendizagem e formação. Esta forma de ver e sentir – sob o prisma do outro – pode alavancar a compreensão para além do entendimento da prática como algo restrito ao intraescolar ou intramuros da escola e da universidade.

No entanto, a Pedagogia das Competências acaba ressaltando o conceito da prática apenas dentro de um contexto escolar. Sabemos que para muitos essa teoria é compreendida como inovadora, porém, no prisma da teoria do reconhecimento do outro, a formação abrange não apenas o olhar da escola, mas também e, principalmente, o mundo da vida que se apresenta nas relações e ocorre em toda a sociedade. A partir das novas formas de sociabilidade e de convivência que se manifestam na sociedade, ligadas à mídia e às redes sociais, por exemplo, a Pedagogia e a educação poderão buscar subsídios mais desafiadores para o seu próprio operar pedagógico e formativo. Logo, quem quiser tomar o conceito de *Bildung* (formação cultural) a sério, terá de abordar os campos não formais como parte essencial do processo de formação. A pedagogia não pode mais deixá-los de lado, já que eles definem cada vez mais o comportamento, o hábito e, em última instância, as influências extrainstitucionais no processo da socialização (FLICKINGER, 2010, p. 190).

E isso é bem diferente do que acontece atualmente nas instituições de ensino, ou mesmo o que as políticas públicas e educacionais vislumbram, quando permitem ou incentivam a aprendizagem rápida, a construção do conhecimento tomada pela metade, a valorização de uma das partes do processo somente. Crítica que já teci anteriormente ao comentar a respeito da formação se transformar em semiformação, por prevalecer o ensino prático em detrimento da valorização da

teoria e de sua contribuição para o bom desenvolvimento da educação como um todo.

Nesse contexto, não estariam teoria e prática vivenciando momentos de relativa-independência e assim, seguindo para um processo fragmentado de conhecimento, ocasionando uma tensão e dicotomização? E mais, elas não estariam prisioneiras do processo de luta por reconhecimento, segundo o descrito por Honneth, sendo que há a possibilidade do conflito entre ambas, mas também existe a necessidade de consenso, ou de se possibilitar o reconhecimento entre uma e outra? Essas indagações serão objetos de reflexão do próximo capítulo, quando busco compreender mais detalhadamente como pode ocorrer a formação docente na perspectiva do reconhecimento social.

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RECONHECIMENTO SOCIAL

Com o advento do Iluminismo, considerado o século das luzes e do esclarecimento, o mundo vivenciou uma onda de racionalização científica, o que resultou em uma educação voltada para o cientificismo e o mercado de trabalho, ou seja, para uma educação tradicional, pautada na transmissão e aquisição passiva de conhecimentos, sem valorização da realidade do aluno, oferecendo-lhe uma visão meramente consumista da sociedade. Nesse sentido, busca-se aqui o modo de entender e conceber a educação pautada no viés da racionalidade instrumental, que se implantou sob o viés do cientificismo, para uma racionalidade pedagógica constituída na relação efetiva e de reconhecimento entre a teoria e prática, especialmente na formação docente.

Segundo Boufleuer (2001), pensar os conflitos enfrentados pela educação nos dias atuais é pensar a crise dos referenciais que a sustentam e, desse modo, as racionalidades que aparecem intrínsecas na ação educativa e a condicionam. Para Habermas, a racionalidade cognitivo-instrumental passou a exercer influência sobre diversos âmbitos do mundo da vida, entre eles, a educação. Ela passa a incorporar uma racionalidade mais voltada para o domínio técnico e instrumental, afastando-se dessa forma de um processo formativo que contemple as dimensões éticas, morais e estéticas, motivadas por questões mais amplas de responsabilidade social, solidariedade e cidadania.

Portanto, neste capítulo, tencionamos delinear algumas concepções de formação cultural, às quais acreditamos que possam contribuir para o processo de retomada da *Bildung* no contexto educacional, bem como refletir acerca da necessidade de recuperação de sua importância ao longo da formação docente. Pretendo olhar para trás e avaliar algumas experiências formativas do ocidente como a *Paideia* Grega, a *Humanitas* Latina e a já referida *Bildung* alemã. Apresento justamente a contribuição de filósofos alemães e de comentadores, que poderão expressar com mais clareza a transformação do conceito de formação como *Bildung* nos universos políticos, culturais e sociais.

Gadamer (1997) resgata as origens do termo *formação*, o qual, segundo ele, “triunfa” sobre o conceito de forma, em função de que nas origens desse conceito encontra-se a palavra imagem (Bild), que se associa “à antiga tradição mística, segundo a qual o homem traz em sua alma a imagem de Deus, na qual ele foi criado, e tem de desenvolvê-la em si mesmo” (GADAMER, 1997, p.49). Nesse contexto específico, percebe-se que o conceito de formação está ligado à religiosidade. Sendo a imagem de cada um criada por Deus, cada indivíduo a desenvolve de acordo com a boa virtude, algo tão puro que só pode progredir diante da presença de um ser divino. Isso expressa o invólucro que permeará as concepções de *Bildung*, em que o ato de formar o indivíduo, principalmente se nos remetermos à modernidade, é a ação mais importante do ato pedagógico.

Ancorado nos estudos de Hegel, Gadamer apresenta o conceito de formação, entendendo que ela se deve a um compromisso com o universal, fazendo a difícil tarefa de se desvencilhar do particular. Nesse sentido há um cerne formativo na consideração com o universal, que não implica a desconsideração com o particular, mas que ultrapassa a instância dos casos individuais alienados em si mesmos. E na educação, a pura experiência propagada como chave de resolução de problemas que não abstraem a uma reflexão teórica, conforme enfatiza o próprio autor:

[...] elevação a universalidade não é, p. ex., ver se restringido pela formação teórica e não significa, de forma alguma, apenas um comportamento teórico em oposição a um prático, mas cobre o todo

da determinação da essência da racionalidade humana (GADAMER, 1997, p. 51).

Suarez (2005) defende a polissemia do conceito de *Bildung*: como trabalho, viagem, tradução e viagem à Antiguidade. Isso não representa uma fragmentação das possibilidades da *Bildung*, mas, sim, abarca as concepções que fazem expandir um horizonte interpretativo de capacidades que ela pode proporcionar. A *Bildung* como trabalho, de acordo com a concepção moderna, é a prática de o indivíduo se perceber no mundo através da realização com os seus afazeres. É a formação de si através da formação das coisas. *Bildung*, como viagem, institui a pluralidade de itinerários formativos que conduzem o indivíduo ao encontro consigo mesmo no final dessa experiência. Segundo a autora, é também expressão da alteridade em que o sujeito sai de si para se buscar e se encontrar na diferença do outro. *Bildung*, como tradução, compreende “um lançar-se-além-de-si” de validar uma obra, pois, para tanto, não basta entender o idioma, mas também o conteúdo. Esse ato permite que outros sujeitos possam fazer uso de tal obra, ampliando assim a sua formação. *Bildung*, viagem à Antiguidade, concebe o retorno aos clássicos e a tentativa de se tornar como eles, através do estudo regrado da filologia. A partir dessa pequena síntese da polissemia de concepções sobre *Bildung*, visualiza-se a enorme contribuição que ela pode trazer à educação, em sua faceta prática e também teórica.

Dessa forma, entende-se a universalidade que abrange a razão humana independente de um comportamento puramente teórico ou prático. A formação humana, que se constrói a partir da práxis social ou educacional, planeja algo que está presente no mundo das ideias e tenta formular a partir disso algo concreto. Por exemplo, na preparação de uma aula, o professor utiliza metodologias e teorias educacionais para, na prática, desenvolver algo específico com o grupo de alunos. A formação que procede dessa união dos campos teórico e do prático possivelmente reflete em si uma mudança da práxis educativa.

Em Adorno (1996), os conceitos de formação (*Bildung*) e cultura não são compreendidos dissociadamente, pois “a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 388), como uma expressão prática da formação. A partir desse entendimento, é possível afirmar que os termos semiformação e cultura industrializada estão lado a lado. Pois, quando a formação se modifica em termos mercadológicos, ela se constitui afastada da realidade social e se torna acrítica. É daí que ela se transforma segundo Adorno (1996), em semicultura (*Halbildung*). O diagnóstico de crise da formação cultural está profundamente ligado à educação, em que o ato de educar não está sendo pensado de maneira crítica, ou seja, tem-se a impressão de que a educação está distanciada de suas bases fundamentadoras. E isso se justifica nos modelos educacionais implantados em nosso contexto, sem nenhum tipo de reflexão sobre a realidade educacional brasileira. Nessa perspectiva, esse processo pode ser compreendido como semiformação.

No que concerne às relações da Pedagogia das Competências com a formação humana, é possível afirmar que no modelo capitalista as instâncias formativas são subjugadas à lógica do capital. Dessa forma, o sujeito não se realiza mais pelas suas conquistas pessoais, seu reconhecimento não ocorre em função de sua existência e expressão individual, que modifica e cria novas formas de cultura. Mas ele se realiza, sim, no consumo de objetos do capital que proporcionam um sentimento de inserção social, sujeitando o indivíduo a um círculo vicioso em que precisa trabalhar cada vez mais para poder se realizar com o consumo. Só assim ele pode ser reconhecido na sociedade.

Nesse sentido, Zuin (1999) realiza uma interessante reflexão sobre *Bildung* (formação) e *Kultur* (cultura), abordando o entrelaçamento dos dois conceitos, os quais se assemelham ao que Adorno também defende e os distingue conceitualmente. *Kultur* significa uma maneira objetiva de o ser humano estabelecer vínculos com a sociedade, enquanto *Bildung* seria o modo subjetivo de compreensão desses vínculos. Podemos compreender claramente a formação como relação dialética entre a cultura, enquanto faceta prática, e a *Bildung*, na dimensão normativa. Em Gadamer (1997), também é possível

encontrar aproximações entre ambas as instâncias. Na sua compreensão conceitual, expressa que a formação tem seu lado mais íntimo relacionado com o meio, sendo um conjunto de qualidades morais e espirituais; a cultura é vista como “aperfeiçoamento de faculdades e talentos” (GADAMER, 1997, p. 49).

No texto *A Filosofia e os Professores*, Adorno (1995) cita sua experiência em uma banca de concurso de professores. Ele ressalta a importância da formação cultural de quem será um “formador”. Sua avaliação é de que não basta dominar um conceito sem entender em que contexto ele está inserido, e as transformações culturais, políticas e econômicas que o perpassam. Nessa mesma obra, Adorno comenta um exemplo da candidata que cometeu esse equívoco. A formação cultural, utilizando-se da síntese dos dois elementos teoria e prática, possibilitará essa compreensão de mundo que faltou à candidata, e que se torna possível através de estudos, experiências, bem como do conhecimento da realidade social e cultural. E isso remete diretamente à formação atual do docente, despreparado para enfrentar conflitos e dificuldades, com uma visão idílica da profissão e da docência, alienada do mundo da vida. Em alguns momentos, ele não está sendo exposto à discussão de problemas, problemas que o fazem pensar e duvidar das potencialidades da formação, bem como da capacidade instalada nos sistemas de ensino para provê-las.

Assim, penso analogamente à formação, principalmente no que diz respeito à base fundamentadora da formação docente, semelhante a uma caixa de Pandora. No momento em que a formação se volta ao domínio de métodos e técnicas no exercício da docência, o Jarro se abre e liberta muitos medos, angústias e dificuldades. Essas dificuldades não se manifestam apenas nos momentos em que o docente está frente aos alunos, mas também e, por que não dizer, principalmente, no sentido de refutar os conhecimentos teóricos em detrimento de uma primazia da prática.

Honneth recupera elementos muito caros à ideia da *Bildung* hegeliana, e tais elementos são importantes para pensar a formação na interação da teoria e da prática. Quando o indivíduo estabelece uma relação de reconhecimento social, ele passa por etapas de socialização que envolve e acrescenta a saída

de si mesmo em direção ao outro nas dimensões da família, da sociedade e do estado.

Esse processo de socialização abrange a capacidade de lidar com o estranhamento e a diferença, para os quais a formação inicial do professor deve estar atenta. É nesse sentido que os conhecimentos não podem ser repassados de maneira exclusivamente técnica – sem críticas – pois a prática da vida é muito mais abrangente e completa. O indivíduo deve aprender a reconhecer essa complexidade e saber lidar com os conflitos que certamente daí hão de emergir. Tal é o desafio de pensar a articulação entre teoria e prática na formação do pedagogo do ponto de vista do reconhecimento: preparar para a incerteza e o estranhamento; ter uma atitude positiva diante do conflito; não se apegar a verdades já estabelecidas ou dogmatizadas. Nesse sentido, a teoria do reconhecimento do outro permite a interação com o conflito não de maneira a torná-lo mais acirrado, mas a compreendê-lo de forma mediada. O conflito entre teoria e prática nessa direção do entendimento vem a contribuir para uma formação simétrica e não fragmentada.

Com esse intuito, queremos recuperar a *Bildung* como formação humana, pois ela pode proporcionar um horizonte comum - nos atuais tempos de propagação da indústria cultural e da semiformação – muitas vezes utópico. Porém, é possível acreditar que esse processo traga contribuições à educação, principalmente no modo de entender a articulação teoria e prática.

4.1 A formação no reconhecimento do outro

Ao refletir sobre formação, é pertinente compreender os conceitos que se apresentam nos documentos que embasam o sistema educacional brasileiro, o qual vem eivado de perspectivas voltadas para o domínio de técnicas e habilidades. Tal reflexão conduz a uma discussão proposta por Taureck (2011), quando faz um trocadilho com as palavras inglesas

‘*education*¹⁰’ e ‘*catch-occasion*¹¹’, ao se referir à compreensão que se possui sobre formação, tecendo assim uma crítica sobre a visão pragmatista (funcionalista) que é lançada sobre este ideal. Ao realizar uma crítica à educação alemã, principalmente à concepção que se tem sobre formação, ele diz que se está confundindo formação com *education*, o que em inglês remete à utilização de técnicas e procedimentos.

Flickinger (2011) acredita que com a compreensão da herança que a educação possui do processo de secularização, vivenciado juntamente com o período do iluminismo, pode-se compreender grande parte dos problemas enfrentados, inclusive da predominância, ainda hoje, das ideias iluministas no cerne das reflexões e ideais da pedagogia. Segundo este autor, “a pedagogia contemporânea ainda está longe de enxergar e atender às demandas de uma formação não reduzida à tarefa de profissionalizar o educando para integrá-lo o mais rápido possível ao mercado de trabalho” (2011, p.164). Nesse sentido, complementa:

É a integração do indivíduo no mercado de trabalho que lhe providencia não apenas os meios materiais para sua subsistência, senão, antes de tudo, o reconhecimento como membro valioso da comunidade. Quem não consegue acesso a este mercado corre o risco de sua exclusão social, seja ela causada por doença, por deficiência física ou psíquica, por idade, por falta de qualificação ou por outros motivos. [...] quem quiser alcançar um mínimo de independência pessoal terá de concentrar todo o esforço no aperfeiçoamento das condições que o acesso ao mercado de trabalho exige. (FLICKINGER, 2010, p. 179).

Essa formação para o mercado de trabalho está culturalmente arraigada nos meandros das políticas públicas e nas bases curriculares nacionais dos cursos de formação. Nas últimas décadas do século XX, e assumindo uma posição de destaque no século XXI, a teoria das competências, de Philippe Perrenoud, tem fundamentado a base curricular acadêmica e escolar, como disse antes. O que deixa evidente a postura política da legislação ao

¹⁰ Segundo uma nota presente no texto *Formação como plasma social*, “a expressão *education* denota o caráter eminentemente técnico que o conceito de educação adquire na língua inglesa” (2011, p. 41).

¹¹ E a expressão significa – “pegar a ocasião”.

estabelecer diretrizes que, através da formação educativa, legitimem os interesses de setores da sociedade que dependem da instituição educacional para manter e acelerar a incorporação dos ideais capitalistas na sociedade.

Sendo assim, são as necessidades econômicas que ditam as formas de entrada na sociedade, pois a busca pela qualificação é guiada por tais prerrogativas, ou seja, a formação adquire como ideal os ditames da sociedade competitiva na qual está inserida. Do mesmo modo, a educação agrega nos seus ideais de formação tais ditames, objetivando resultados imediatos, deixando assim de considerar os meios e processos da construção de conhecimentos para se ater a resultados e fins. Por esse caminho, “o processo de formação vê-se guiado pelas diretrizes da racionalidade econômica que servem também de critérios para a avaliação dos resultados” (FLICKINGER, 2010, p. 180).

Porém, segundo esse mesmo autor, a pedagogia não tomou consciência plena da influência desse processo, e por isso não consegue corrigir os problemas que surgiram a partir disso. Com a crença irrestrita na razão humana, a educação, com o intuito de conquistar a autonomia e a liberdade, exerceu papel muito importante para chegar a esse objetivo. A partir dessa afirmação, Flickinger (2011) utiliza-se de um exemplo da criança quando vivencia a passagem da fase de descoberta de sua individualidade. Ele destaca os momentos em que a criança se depara com suas fraquezas e dificuldades, e assim busca forças dentro de si para superar tais obstáculos: “insistindo na sua capacidade de dominar o ambiente [...] ela finge ser autônoma, buscando comprovar sua soberania tanto para os adultos, quanto para si mesma” (FLICKINGER, 2011, p. 155). Por conseguinte, o homem que vive a secularização, ao perder a crença na proteção divina, preenche esse vazio crendo em sua capacidade de determinar sua vida, conferindo a si os poderes que anteriormente eram de um Deus. Tal situação ocorre, “Porque a formação abrange o ser humano na sua íntegra e não somente como elemento funcional em um sistema por ele vivido como um mundo a ele impingido” (FLICKINGER, 2010, p. 193).

Com o processo da secularização e do advento dos ideais iluministas, o homem, ao perceber o vazio deixado pela desvalorização de Deus como o ser todo poderoso, conhecedor de tudo, projeta na racionalidade humana a possibilidade de alcançar a liberdade e a autonomia. Portanto, o homem passa a construir a ideia de senhor de si mesmo, preenchendo assim o espaço antes ocupado pela ideia de Deus. Nesse sentido, tomando a ideia de onipotência, o homem se enredou em um narcisismo, percebendo em sua racionalidade a solução para todos os problemas. Essa referência à crença na onipotência do ser humano recaiu em um ideal de dominação do universo por meio do desenvolvimento do conhecimento científico, o que resultou em grandes guerras e conflitos globais pela hegemonia de uns sobre os outros.

Ainda segundo Flickinger (2011), tais resquícios da secularização e do Iluminismo refletem seus ideais nas diretrizes e pensamentos que norteiam a educação atualmente. O autor destaca que o principal conceito que retrata a vertente iluminista e a secularização é a busca da autonomia, ou seja, o homem senhor-de-si-mesmo. Com esta crítica que faz à pedagogia e seu ideal de formação, ele tenta abalar as certezas racionais daqueles que acreditam que a formação está somente nos ambientes escolares. Na verdade, como preconiza a teoria do reconhecimento, a prática da educação está também nas famílias, na sociedade em geral e no compromisso do estado, através da cultura, dos valores morais, estéticos e éticos vivenciados no mundo da vida. É assim que a formação (*Bildung*) enquanto reconhecimento revela à educação a necessidade de transcender os muros escolares e acadêmicos, e se permitir o contato com o estranho, o outro e o diferente para então reconhecê-lo.

Honneth afirma que “experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (HONNETH, 2003, p. 257). Na teoria do reconhecimento, é possível perceber um ideal de formação que envolve os processos sociais de luta, portanto. Do mesmo modo, Flickinger (2010) realiza uma reflexão estabelecendo relação com os grupos sociais que se organizam na sociedade. Este autor afirma que a Pedagogia deveria se

espelhar na organização desses grupos, como forma de ampliar os horizontes formativos. A educação precisa se permitir lançar um olhar para fora do ambiente única e exclusivamente acadêmico e escolar. A sociedade oferece uma infinidade de nuances que podem servir de exemplo para a organização e planejamento do aspecto pedagógico e da incorporação do teórico-prático.

Assim, em busca de compreensões das complexidades da formação, Dalbosco (2009, p. 5) elucida que a educação enfrenta dificuldades em definir seu campo e objeto de investigação, justamente por agregar em seus estudos conhecimentos de outras áreas do saber. O que resultou em trazer para a educação as dificuldades e inquietações que se manifestam nessas áreas. Para exemplificar, o autor utiliza-se do conceito escolástico trazido pela Filosofia, o qual se manifestou na Educação por meio da valorização da experiência sensível como conhecimento válido, ou seja, o que comumente chamamos de positivismo. Porém, atualmente nos deparamos com um declínio na valorização da teoria e de um pensamento mais reflexivo, esvaziando cada vez mais o debate pedagógico sobre questões cruciais para pensar os destinos da formação humana.

Desse modo, a relação entre Filosofia e Pedagogia não se tornou amigável, pois a Filosofia traz consigo a reflexividade e busca pela essência e origem dos princípios e questões que geram debates. Já a Pedagogia, por buscar soluções imediatas e embasar ideais tecnicistas e pragmáticos, o diálogo entre as duas áreas de saber não se efetiva.

O status de *prima ciência* assumido pela Filosofia em relação às outras áreas do conhecimento humano serviu de justificativa para a posição que a Filosofia da Educação pretendeu ocupar no interior dos Fundamentos da Educação e da própria Pedagogia como um todo. [...] as próprias teorias da aprendizagem precisam confrontar-se com o caráter normativo renovado da teoria e é competência de uma Filosofia da Educação transformada manter vivo tal confronto (DALBOSCO, 2009, p. 7- 14).

A partir disso, a Filosofia da Educação transformada, segundo Dalbosco (2009), poderá auxiliar na reflexão sobre os conteúdos e conhecimentos

envolvidos na formação, e pensar e discutir sobre a relação entre professor e aluno, clarificando que ambos, em uma relação de interação, podem aprender e ensinar mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi construído com o propósito de refletir a respeito dos saberes teóricos e práticos envolvidos ao longo da formação do pedagogo na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, buscando compreender, à luz da teoria do reconhecimento, o que se encontra obscuro na identidade e formação do curso. Ao realizar a analogia com a Jarra de Pandora, percebo a importância de que esta Jarra esteja em constante movimento de abertura ao outro, ao diferente, e que a necessidade de revelar isso, em muitos momentos, causará desconfortos e conflitos. Já, a teoria do reconhecimento do outro, de Axel Honneth, possibilita uma maior compreensão do papel desse outro na formação, revelando que quando o eu é deparado com o outro, retorna a si diferente e enriquecido de novas experiências.

Processo semelhante ocorrerá se teoria e prática se reconhecerem mutuamente, pois ambas se influenciam e se constituem a partir da descoberta de si mesma na outra. Assim como a teoria do reconhecimento, o dilema teoria/prática percebe a necessidade de ampliar a discussão para além da sala de aula, considerando também a educação como um fenômeno social, em que participam e interferem a família, o estado e a sociedade como um todo. Afinal, estas instâncias estão envolvidas na gênese da constituição educacional e, principalmente, nas possibilidades que surgem para pensar e refletir sobre o operar pedagógico.

No mesmo sentido, a educação passa a retomar o ideal de formação humana (*Bildung*), abandonando os modelos teóricos que buscam valorizar apenas o desenvolvimento de competências e habilidades, ancoradas em modelos de técnicas e métodos prontos para serem aplicados nas salas de

aula e, reduzindo assim, a preocupação e o enfoque quase que exclusivamente à aprendizagem, deixando de considerar as diferenças sociais, culturais, econômicas, éticas e estéticas que permeiam as relações na sociedade contemporânea.

No primeiro capítulo foi possível perceber que a dualidade existente entre teoria e prática se manifesta há muito tempo, ou melhor, desde o início de sua formulação na história ocidental. Do mesmo modo, é perceptível a pouca discussão existente a respeito do conceito de pedagógico e a grande presença das reflexões sobre a cientificidade da Pedagogia. E isso vem revelar a necessidade de reflexão sobre tais questões, bem como da dificuldade de definir os ideais formativos desta ciência, pois, a partir do momento em que não há definição e maiores reflexões sobre algo que está intimamente ligado à educação, também dificulta a definição do ideal formativo em que tal ciência está ancorada.

Outro aspecto primordial e possível de perceber ao longo do desenvolvimento deste trabalho, diz respeito à grande influência da Psicologia e dos ideais pragmáticos, ancorados nos pressupostos da Pedagogia das Competências, os quais se manifestam nos documentos que legislam a educação, bem como no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Ao analisar o histórico do curso de Pedagogia, percebo que, desde os primeiros passos na formação de professores há dualidade na relação entre os conhecimentos teóricos e práticos, prevalecendo, num primeiro momento, a valorização da teoria abstraída da prática. E também, a base da formação defendida pelas Diretrizes Curriculares ser a docência revela o viés prático dos ideais defendidos por tais documentos.

No segundo capítulo é possível compreender, a partir do diagnóstico de crise na educação, mais uma vez a crítica à presença excessiva da Psicologia e suas teorias voltadas quase que exclusivamente para as reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos e, concomitante a isso, o apelo à valorização da prática educativa. Com tais ideais, percebo uma busca generalizada (e, até certo ponto, desenfreada) de soluções para os problemas

do cotidiano escolar, submetendo assim a teoria a uma prática quase que espontânea e meramente empírica.

A partir disso, concluo que, caso teoria e prática permanecerem com a intenção de seguir em direções contrárias, o ideal de formação humana (*Bildung*) será abandonado. Deixará espaço para uma educação compreendida como semiformação, a qual Adorno já previa quando fazia advertência sobre a necessidade de vigiar, para que não houvesse o retorno dos acontecimentos ocorridos em Auschwitz, isto é, o retorno à barbárie. Uma formação voltada para a primazia da prática e do fazer, sem valorizar o humano e a sociedade na qual estão inseridos, está diretamente implicada no diagnóstico de crise educacional e cultural. Também há envolvimento na crise sofrida pela perda da autoridade no campo social e educativo, bem como dos setores públicos e privados.

A partir da constatação de que a Pedagogia e a Educação se encontram em crise com seus ideais e pressupostos teóricos, e na relação teoria e prática na formação do pedagogo, os quais estão ancorados em perspectivas voltadas para o domínio de técnicas, competências e habilidades, apresento como uma possibilidade de redimensionamento da problemática a proposta da teoria do reconhecimento do outro. Tal teoria vem contribuir no que diz respeito a compreender e reconhecer as três esferas em que se dá o reconhecimento e, conseqüentemente, a relação teoria e prática em sentido pleno: no âmbito da família, com a vivência do amor; do direito, através do cultivo do respeito; e da sociedade, por intermédio da solidariedade.

No caso da formação do pedagogo, mesmo que de forma precária, este reconhecimento tem ocorrido na esfera jurídica, com as políticas públicas e educacionais que norteiam a educação e o curso de Pedagogia. No entanto, há uma carência ou *déficit* de reconhecimento, uma vez que esta se fechou na proposta das competências e habilidades, sobrevalorizando a prática em detrimento da teoria na formação.

Mas o reconhecimento deve ocorrer também na esfera do amor; categoria na qual a relação entre teoria e prática pode ser refletida, pois não

somente os conhecimentos, mas as relações entre professor e aluno deixam subentendida uma relação de amor semelhante à vivida pela mãe e pelo filho. Por último, o reconhecimento social permite ampliar a esfera da formação para o reconhecimento das experiências não formais de aprendizagem, que ocorrem na vivência da solidariedade dos grupos e associações que compartilham valores comuns, como os que acontecem nas redes sociais e nas mídias ou, presencialmente, nos grupos de motoqueiros, por exemplo, pois, há, dentro dos grupos, relações intersubjetivas que mediam a convivência entre os pares. É a intersubjetividade que direciona para o reconhecimento.

Desse modo, os movimentos sociais e os desafios que se apresentam na sociedade atual, ao serem levados em consideração, podem contribuir para a formação do pedagogo, pois tais questões fazem parte do cotidiano dos indivíduos e complementam o debate sobre a educação atual. Ou melhor, estaremos buscando, assim, princípios e ideais de formação que estejam à altura dos problemas e desafios enfrentados na atualidade. As atividades curriculares do curso de Pedagogia não devem se restringir a simples oferta de disciplinas, mas na diversificação de componentes, ofertando também seminários, incentivo à produção de artigos, observação da realidade cotidiana, a participação em conferências, palestras e eventos, e, principalmente, as leituras. Nesse sentido, a pesquisa deve se constituir no fio condutor da formação, de modo a exercitar o profissional da educação no campo da investigação da educação como fenômeno social, não a restringindo ao mundo escolar simplesmente.

Por isso, o reconhecimento na esfera da solidariedade ocorre no momento em que teoria e prática ultrapassam os muros escolares e acadêmicos e se deparam com a sociedade e o mundo da vida, buscando aí vestígios do ideal de formação humana e a possibilidade de que ambas, teoria e prática, possam se reconhecer e andar no mesmo sentido e caminho.

Por fim, a teoria do reconhecimento social do outro vem contribuir no que concerne à reflexão sobre as questões referentes à tentativa de conciliação entre os conhecimentos teóricos e práticos. Ressalto que nem a teoria e tão somente a prática deveriam ter um predomínio exclusivo nesse

processo, pois a teoria não é para ser apreendida e simplesmente aplicada na prática. Não é essa a função da teoria, e sim orientar e permitir a reflexão sobre a prática. E a prática também não é possível trazer para o interior da teoria, pois uma se alimenta da outra; elas se complementam mutuamente na sua identidade reconhecida na outra.

Portanto, ao serem trabalhados os conflitos que surgem na relação entre teoria e prática, professor e aluno, não estaríamos construindo conhecimentos que permitem ao aluno melhor se deparar com a prática pedagógica? E, no momento em que abrir a Jarra de Pandora, descobrir o que está obscuro e não devidamente tratado no curso, permitindo, assim, que se possam trabalhar as dificuldades que dele emergem?

Ao abrir a Jarra de Pandora, o professor e o aluno poderão aprender a enfrentar as dificuldades e a mediar conflitos, percebendo e reconhecendo o outro na sua alteridade de forma intersubjetiva. Amplia-se por esse itinerário as compreensões formativas, abandonando ideais que se pautam em meras aprendizagens de técnicas e métodos. A formação ultrapassa os muros da escola e da universidade e, ao se utilizar dos exemplos dos grupos sociais e associações que se organizam na sociedade, buscam seu reconhecimento e, principalmente, livram-se das amarras impostas pela sociedade. Sociedade essa que preza o narcisismo, o individualismo e que se direciona cada vez mais para a instrumentalização da razão. Se a formação do pedagogo ainda apresenta muitos *déficits* ou lacunas em consequência da submissão a um modelo de racionalidade fechado e excludente, que segrega o pedagógico e a Pedagogia ao ambiente puramente escolar e acadêmico, quem sabe ela possa buscar inspiração para sua mudança nos múltiplos caminhos e possibilidades abertos pelo reconhecimento do outro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3ªed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, Theodor. W. A teoria da semicultura. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação, nº 56, Ano XVII. Campinas: Cedes/Papirus, Dez. 1996. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. A revisão definitiva, feita pelo mesmo grupo, contou também com a colaboração de Paula Ramos de Oliveira.

_____. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2**. Trad. Maria Helena Ruschel: Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A Filosofia e os Professores. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p. 51-74

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo - SP: Perspectiva, 2007.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2005.

_____. **Ética a Nicômaco**. Texto Integral, 4ª Ed. São Paulo – SP – Martin Claret, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da Ação Comunicativa: Uma leitura de Habermas**, 3ª ed., Ijuí: editora Unijuí, 2001.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v.1, 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 15/05/10.

_____. Congresso Nacional: **Lei nº 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 15/05/2010.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP Nº 5, de 13 de Dezembro de 2005 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.**

_____. Conselho Nacional: **Lei nº 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm .

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CESAR, Maria Rita de Assis e DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a12.pdf>

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DALBOSCO, Claudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32a., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT17-5336--Int.pdf>

_____. O cuidado como conceito articulador de uma nova relação entre Filosofia e Pedagogia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1113-1135, set./dez. 2006.

_____. Reificação, reconhecimento e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, num. 46, enero-abril, 2011, pp. 33-49.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Revista Educação & Sociedade.** Vol. 24, n.85, p.1155 – 1177, dez. 2003.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº18, p. 35-40, Set-Dez 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3ª Ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do Pedagógico: de qual pedagógico se fala? In: **Currículo sem Fronteiras**. V.8, n.2, PP. 176-189, Jul/Dez 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>

_____. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. In: **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.91, n. 227, p. 233-251, jan./abr. 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. Herança e futuro do conceito de *Bildung*. In: **Educ. Soc.**, Campinas – SP, v. 32, n. 114, p. 151 – 167, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica. In: **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2010.

_____. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2010.

FREITAG, Barbara. **Teoria crítica**: ontem e hoje. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FRANCO, Maria A. Santoro, LIBÂNEO, J. Carlos, PIMENTA, S. Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: RJ, Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 1997.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría y praxis**: Estudios de la filosofía social. Madrid: Editorial Tecnos, 3ª Ed.1997.

_____. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo - SP: Edições Loyola, 2004.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 5ª Ed. Petrópolis: RJ: Vozes: Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

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

_____. Breve investigação genealógica sobre o outro. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 114, p. 137-149, jan.-mar. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

HOLMES, Pablo. Reconhecimento e normatividade: a transformação hermenêutica da teoria crítica. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol.24, núm.69, febrero, 2009, pp. 129-145.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

_____. Uma Patologia Social da Razão: Sobre o Legado Intelectual da Teoria Crítica. In: **Teoria Crítica**. Fred Rush (org.). (trad. Beatriz Katinsky, Regina Andrés Rebollo): - Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 2ªed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria C. M. de M. **A teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, mai/ago. 2009.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. De Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

NOVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G. (coord.), et. al. **Pedagogia, Ciências da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PUCCI, Bruno. **Teoria Crítica e Educação**: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. S/D.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan/abr. 2009.

_____. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SUAREZ, Rosana. **Notas sobre o conceito de Bildung (Formação cultural)**. Kriterion. Belo Horizonte, nº 112, Dez/2005, p. 191-198.

TAURECK, Bernhard H. F. Formação como plasma social. In: **Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p 33-41, jan./abr. 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 195-212, out./dez. 2011. Editora UFPR.

Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós-modernidade. 2004.

TROJAN, Rose Meri. **Pedagogia das competências e diretrizes curriculares:** a estetização das relações entre trabalho e educação. Tese/UFPR, Curitiba, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico.** Centro de Educação/UFSM, 2007.

VIANNA, Ilca O. de A. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. In: RIVEIRO, Cleia Maria L., GALLO Sílvio: **A formação de professores na sociedade do conhecimento.** Bauru, SP: Edusc; 2004.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Indústria cultural e educação:** o novo canto da sereia. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.