



A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Amarildo Luiz Trevisan
Eliana Regina Fritzen Pedroso - UFSM
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq

Resumo: O presente trabalho tem como intenção refletir a respeito da formação de professores, na qual pôde-se através do Projeto de Pesquisa: *Teoria e Prática da Formação no Reconhecimento do Outro*, diagnosticar algumas manifestações de cunho epistemológico que integram as concepções sobre teoria e prática na educação. Dentre elas destaca-se a Pedagogia das Competências, que tem como princípio enfatizar a prática do saber-fazer como fundamentador das relações entre conhecimento e educação, a partir disso, busca-se referenciais que auxiliam na compreensão da gênese dessa proposta. Prevê-se desenvolver uma crítica de cunho filosófico à essas ‘novas pedagogias’ (DUARTE, 2001) que integram a legislação educacional. Assim, a possibilidade de uma interação intersubjetiva pode proporcionar horizontes interpretativos e críticos às abordagens de formação de professores, em que as relações entre o saber e o fazer se reconheçam mutuamente.

Palavras- chave: Epistemologia da prática, Formação docente, Teoria, Prática, Pedagogia das Competências

Considerações iniciais

Este trabalho é um esboço de uma pesquisa financiada pelo CNPq, realizada no Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pelo Grupo de Pesquisa Formação Cultural Hermenêutica e Educação há um ano e meio, sob o título de *Teoria e Prática da Formação no Reconhecimento do Outro*. Um dos principais objetivos desse projeto é mapear a relação dicotômica entre a teoria e a prática, presente hoje no contexto da formação de professores, instaurada principalmente após a Reforma Educacional da década de 1990 (DUARTE, 2010). A partir da ideia de reconhecimento entre teoria e prática, utiliza-se a Teoria do Reconhecimento do Outro, proposta por Honneth (2003), a qual prevê que “o movimento de reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre sujeitos consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo” (HONNETH, 2003, p.47). Foi exatamente esse processo de reconciliação e de conflito que configura a atual relação entre teoria e prática na educação, que vamos discorrer a seguir.

Segundo Trevisan (2011) a separação dos pólos da formação desartou-se devido à racionalidade ocidental decorrente do platonismo, da filosofia moderna e a positivista, que

separa o mundo em “aparência e essência, corpo e alma, normativo e vivido, teoria e prática e demais binômios aparentemente irreconciliáveis, é baseada na suposição de um mundo mais permanente por detrás de um mundo mutável e aparente” (p. 02). Logo adiante, Trevisan destaca que nossa sociedade construída nessa razão “escolheu viver, a partir da modernidade, sob o primado da prática” (Ibid, p.04), esse arranjo social reflete de várias formas nos âmbitos sociais, dentre eles a educação.

A abordagem epistemológica da prática na formação docente

Com a instauração da Reforma Educacional da década de 1990, houve a tentativa de superar uma pedagogia de cunho conteudista, em que os professores eram formados sob uma proposta marcada pelo estudo dos fundamentos da educação. Assim, inicia-se nas pesquisas sobre formação de professores a aplicação de algo novo, que possa superar as dificuldades vividas nas décadas anteriores.

As influências diretas de autores estrangeiros que tinham como base uma pedagogia construtivista deram início às chamadas “novas pedagogias” (DUARTE, 2001), que priorizavam o fazer docente como guia da formação. Essas propostas foram implantadas sem nenhuma recontextualização na realidade educacional brasileira. Como se pôde perceber através da análise de parte da Legislação Educacional Brasileira¹, originou-se uma nova abordagem epistemológica na formação docente. Dentre estas está a em destaque a Pedagogia das Competências, Coll (2006), Perrenoud (1999) e a do Professor Reflexivo, Shön (2000) e Perrenoud (2002).

O já citado projeto de pesquisa visa discutir como essa virada epistemológica no campo da formação, reflete na qualidade da formação de professores no âmbito de sua formação inicial, bem como, as consequências que essa epistemologia trouxe ao círculo formativo da profissionalização de professores. Por conseguinte, qual seria a maneira mais adequada da teoria e da prática estarem de acordo com uma abordagem educacional que proponha um equilíbrio desses fatores. Sendo assim, procurou-se estudar a gênese da noção de competência, proposta por um de seus precursores.

¹ Conforme Ramos (2001) algumas das legislações e programas que se fundamentam na Pedagogia das competências são: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96), Parecer CNE/CEB nº 17/97, artigo 11º e 7º do Decreto nº 2.208/97, Resolução CNE/CEB nº4 e 16/99, Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Referenciais Curriculares Nacionais para a educação profissional (RCN). E também como sabemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores - Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

Com a análise do livro *Construir as competências desde a escola* de Philippe Perrenoud (1999) buscou-se delinear a concepção de competência no patamar educativo. Perrenoud define a noção de competência como sendo “uma capacidade de agir em um determinado tipo de situação” (p. 07). Em síntese, o educando não necessita mais de conhecimentos, pois são muito amplos e multifacetados, em função de vivermos em uma “sociedade da informação”. Necessita-se assim, de 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 internalização de uma competência através de uma “lógica natural”, que com o uso de raciocínios não complexos possam se dinamizar no cotidiano. Isso quer dizer que por meio desses saberes práticos se saberá como interagir no cotidiano. Então, a função da escola seria somente a de facilitar a vida do educando para a atuação futura no mercado de trabalho.

Seguindo esta mesma lógica, se constitui as chamadas habilidades, que possuem noção diferente de competências. Se referindo a um indivíduo que passou por uma situação problemática e se pergunta o que fez para solucionar tal problema, Perrenoud define:

A partir do momento em que ele fizer ‘o que deve ser feito’ *sem se quer 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 (Grifo nosso, *ibid*, p.26,)

A noção de competência, e a corrente da chamada “epistemologia da prática” (Shön, 2000) é profundamente ligada às correntes pós-modernas, conforme fundamenta (Duarte, 2010) “os estudos no campo da ‘epistemologia da prática’ e do ‘professor reflexivo’ estão fortemente impregnados dos temas e das abordagens próprios do universo ideológico neoliberal e pós-moderno” (p. 20). Isso se justifica conforme a interpretação de Perrenoud (*Ibid*), afirmando em outras palavras, que o nosso meio social está repleto de teorias e pensamentos variados, portanto é muito complicado nos apropriarmos do conhecimento. Não obstante, precisamos somente desenvolver competências e saberes específicos para “saber-fazer”, segundo ele “a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’” (*Ibid*, p. 54).

Essa abordagem sugere que a formação de professores não necessita mais de conhecimentos teóricos que engrandecem a cultura e a história da humanidade, apenas de saberes práticos e aplicáveis ao contexto particular de cada ambiente escolar. Contudo, o

professor não pode mais ser chamado de um intelectual da educação, isto é, aquele que é capaz de dissertar sobre problemas educativos se utilizando, tanto da faceta prática, quanto da teórica, sendo assim, em sua formação ele possuirá um déficit teórico.

Conclusão

O modo de conceber as relações entre teoria e prática se modifica de acordo com as sociedades, e por decorrência nas concepções sobre educação, passa por períodos de conflito e reconciliação. Com base em nossos estudos, nos apoiamos aos escritos de Adorno (1995), em que a teoria deve servir a ação, isto é, ter sua faceta prática, por conseguinte se isso não ocorrer torna-se inócua, vazia e sem sentido para o mundo social. Já a prática, neste contexto não pode ser defendida como um agir empírico e sem fundamentos, mas sim impulsionada por uma teoria.

Assim, baseando-se na proposta intersubjetiva da Teoria do Reconhecimento, compreender o ato formativo da educação como reconhecimento entre as relações entre teoria e prática, demonstra outro modo de relacionar-se com o ato pedagógico e com as questões do conhecimento. Desse modo, reconfigurando o método técnico de construção de competências a uma educação que valorize o reconhecimento intersubjetivo. Em que a teoria e a prática desenvolvidas na formação de professores, possa formar um profissional que tenha a capacidade de transitar por entre os fundamentos que constituem sua profissão, bem como, que sua prática pedagógica seja adequada às teorias que estudou ao longo de sua formação inicial.

Referências

ADORNO, Theodor. **Palavras e Sinais: Modelos Críticos**. 2. Ed. Trad. Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

COLL, Cesar (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: Sete Ensaio sobre Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

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

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

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.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Artes Médicas: Porto Alegre, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TREVISAN, Amarildo L. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho Dilema entre Teoria e Prática. *Educar em Revista (Impresso)*, v. 42, p. 195-212, 2011.

**A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS CONSEQUÊNCIAS NAS
RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Formação Docente



O Projeto de Pesquisa *Teoria e Prática da Formação no Reconhecimento do Outro* visa discutir como se iniciou a virada epistemológica no campo da formação, reflete na qualidade da formação de professores no âmbito de sua formação inicial, bem como, as consequências que a epistemologia da prática trouxe ao círculo formativo da profissionalização de professores. Por conseguinte, qual seria a maneira mais adequada da teoria e da prática estar de acordo com uma abordagem educacional que propusesse um equilíbrio desses fatores.



Assim, baseando-se na proposta intersubjetiva da Teoria do Reconhecimento, compreender o ato formativo da educação como reconhecimento entre as relações entre teoria e prática, demonstra outro modo de relacionar-se com o ato pedagógico e com as questões do conhecimento.