

Formação de professores: racionalidades em disputa

Tarso Bonilha Mazzotti

Resumo

Os debates sobre a formação de professores apresentam dois atores sociais que se apoiam em racionalidades antagônicas: um deles é composto por profissionais voltados para a educação de pesquisadores e, o outro, pelo formadores de professores. Ambos apresentam boas razões teleológica, disposicional, posicional e instrumental para afirmarem ou que basta formar o “bom pesquisador” para se ter o “bom professor”, ou que a “formação pedagógica” é imprescindível. Um terceiro grupo de interlocutores propõe a síntese entre ambas as posições. Examinando-se essas argumentações e o proposto pelas normas para formação de professores, chega-se a perceber que esta deveria ser centrada no exercício prévio dos atos próprios da profissão. Nes-se caso, a formação de professor poderia delizar para o “tecnicismo”, tão justamente criticado. No entanto, esta trajetória não é necessária, pois é possível efetivar o exercício da racionalidade crítica a partir da ação realizada, desde que se esclareça o estatuto da Pedagogia, condição reflexiva da prática educativa.

Preparation of teachers: rationalities in debate

In the discussion on the preparation of teachers two types of social actors, supported by opposite rationalities, can be identified, both presenting good teleological, dispositional, positional and instrumental reasons: one argues that a “good researcher” will also be a “good teacher”, while the other sustains that pedagogical formation indispensable. A third group proposes a synthesis between these two positions. When analyzing the reasonings presented and the norms that regulate the preparation of teachers we conclude that this preparation should be centered on practice of the acts that are inherent to the profession. It could be argued that this preparation could be turned into “tecnicism”, which has been under severe and justified criticism. However, this is not a necessary trend, since it is possible to exercise the critical rationality of the actions performed, provided that the statute of Pedagogy, reflexive condition of educational practice, is clarified.

Separata: *R. Bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 74. n. 177, p. 279-308, maio /agosto, 1993 - ISSN 034-7183.
Tarso Bonilha Mazzotti, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é Professor Titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O debate sobre as Licenciaturas, ou cursos de formação de professores, expressa um antagonismo entre racionalidades diversas que há muito se estabeleceu nas universidades em todo o mundo.

No final do século passado houve o reconhecimento dos estudos superiores sobre a Educação —Pedagogia— estabelecendo-se departamentos ou faculdades dedicadas ao tema e à formação de professores e especialistas. No entanto, desde então, ocorre episodicamente a negativa da especificidade desta formação e mesmo de seu objeto. Parece-me que é no âmbito de tais oposições que se poderá elucidar tanto o debate atual sobre a formação de professores, quanto a especificidade da Educação (Pedagogia).

Em linha gerais há duas racionalidades, ou culturas, em oposição: (i) a racionalidade dos formadores de especialistas em um campo do saber e (ii) a dos formadores de professores ou trabalhadores da educação. Nas seções seguintes examinarei estas racionalidades, apresentando: (I) seus argumentos centrais, (II) a noção de que é possível alcançar uma síntese entre elas e, (III) o problema da formação de professores à luz do que foi exposto. Nas seções IV e V sumário alguns aspectos normativos e/ou legais da formação de professores no Brasil. Finalmente, concluo dizendo que ao se centrar a formação de professores nas atividades típicas da profissão corre-se o risco do “tecnicismo”, mas esta possibilidade não justifica *per se*, a formação baseada no discurso sobre a escola.

I - Racionalidades em presença

Nas universidades verifica-se um debate acirrado entre os docentes que se dedicam exclusivamente às disciplinas acadêmicas típicas de uma área de conhecimento e os que se dedicam à formação de professores. Frequentemente, para os primeiros, o futuro professor deve, necessariamente, conhecer muitíssimo bem o campo do saber que ensinará, caso contrário ensinará o que não sabe ou pouco conhece. Certamente estes docentes têm toda razão: não se pode ensinar o que se desconhece. Para os que se dedicam às tarefas de formação de professores, o problema do ensino não se resume em conhecer muito bem a área que se ensinará, fazendo-se necessário o conhecimento das condições sociais e cognitivas dos educandos, a preparação intensiva para o ensino, entre outras. Estes também têm razão, pois não é possível ensinar aos pré-adolescentes e adolescentes sem que se conheça as condições que se apresentam em suas vidas nas escolas e nas salas de aula.

O diálogo entre as duas partes tem se demonstrado impossível por não reconhecerem, cada parte, as boas razões da outra. Frequentemente os participantes da formação geral e básica na área de conhecimento não reconhecem a legitimidade das preocupações com o ensino para pré-adolescentes e adolescentes, e os da formação direta de professores não consideram que o conhecimento de uma área deva ser a mais extensa e profunda possível, já que não é neste nível que ensinará aos pré-adolescentes e adolescentes. Os participantes diretos da formação de professores frequentemente acusam os demais de julgarem que a educação se reduz à instrução, ao ensino; enquanto

os diretamente envolvidos na formação básica consideram que os primeiros são “pedagogistas”, ou seja, procuram reduzir o conhecimento ao que será ensinado nas escolas fundamentais e médias.

Encontramo-nos frente a uma antinomia: ambas as partes têm suas razões bem fundamentadas e estas são antagônicas.

As boas razões dos docentes da formação básica apóiam-se nas disposições (conhecimentos) e na posição que têm no campo ou área do saber: o estudante deve conhecer o máximo possível para poder trabalhar com desenvoltura o conhecimento (sentido extenso). Os problemas teóricos e metodológicos de um campo do saber exigem que os estudantes nele obtenham o máximo de desenvolvimento, bem como uma intensiva e extensiva preparação, de maneira a habilitá-los a prosseguirem por conta própria. Assim considerando, os docentes que trabalham na formação básica aspiram —razão teleológica— construir o maior número possível de pesquisadores e criadores em sua área de saber.

As boas razões dos docentes diretamente envolvidos na formação de professores também são disposicionais e posicionais, mas se apóiam em outros conhecimentos e posições. Os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes indicam que há necessidade de determinados percursos a serem empreendidos para a efetivação da educação escolar, percursos que tomam os conhecimentos como pretextos para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos educandos e não como saberes que estes devam apresentar. Dessa razão disposicional e da posição em que se encontram os formadores diretos de futuros professores, chega-se

à formulação de finalidades que são diversas das apresentadas pelos outros. Para os formadores de professores o fundamental é o desenvolvimento dos conhecimentos e atitudes necessários à orientação do processo educativo dos educandos. Centrando a atenção no processo de educação tem-se que os conhecimentos necessários são, fundamentalmente, aqueles que consideram as limitações do fazer educativo na escola existente, com os estudantes existentes, tendo por pretexto os saberes existentes que são utilizados para a efetivação do melhor desenvolvimento possível do educando. As boas razões teleológicas dos formadores de professores são essencialmente diversas das apresentadas pelos formadores de cientistas, artistas, filósofos etc., já que pretendem realizar a autonomização dos pré-adolescentes e adolescentes na escolarização fundamental e média.

Para os formadores diretos de professores, a terminalidade da escola fundamental e média impõe-se todo o tempo como a realização do “cidadão”, da pessoa capaz de decidir por si os seus papéis na sociedade. Dessa maneira, os conhecimentos (no sentido extenso) são instrumentais para aquela capacitação e não objetivos em si mesmos, isto porque a grande maioria não percorrerá o caminho para a universidade.

Para os formadores dos artistas, filósofos, cientistas a finalidade do trabalho na universidade só pode ser a realização do campo do saber em que estão envolvidos e, por essa via, construir-se-ia o sujeito do saber e o homem-educado-cidadão-da-elite-bem-pensante, realizável apenas pelo ensino superior. A finalidade é formar o especialista bem desenvolvido que se mantenha atualizado em seu campo.

As boas razões apresentadas pelos formadores de professores e as dos envolvidos na formação básica não são conciliáveis por terem sido construídas a partir de situações práticas diversas, com vistas a objetivos diferentes e muitas vezes antagônicos.

Considerar que ambos conjuntos de atores sociais possam encontrar uma posição comum através de um curso que combine ambas as formações é supor que se possa superar as duas racionalidades. Parece-me, então, que se labora em ilusão quando se procura combinar formações diversas em um mesmo percurso ou curso.

II — Seria possível uma síntese entre as duas racionalidades?

Dizer que é possível alcançar uma síntese entre os que acentuam a formação profissional do professor e os que desconsideram essa formação enfatizando a formação nos “conteúdos”, significa sustentar que há uma possível formação que compreenda as duas, ultrapassando-as.

Como, então, demonstrar essa possibilidade?

Certamente não pode ser por meio de sua simples afirmação. Isto seria circular e não se pode demonstrar a possibilidade através da mera afirmação de uma crença.

O critério para se estabelecer a possibilidade é o da determinação do estatuto epistemológico tanto de um pólo quanto do outro, ou seja, é necessário definir o estatuto do “conhecimento básico” e o do “conhecimento/formação pedagógica”, para se verificar a possibilidade de síntese. Exatamente por isso é imprescindível estabelecer se “A” é “A” e quando

deixa de ser, tornando-se “¬A” (não-A). Caso “professor” seja considerado igual a “pesquisador”, logo idempotentes, as designações deixam de representar “algo” diverso, como é imediatamente reconhecível. Não é mais necessário, então, pensar ou na “formação do professor” ou na “formação do pesquisador”— ambas se equivalem.

Mas aqui o critério não pode ser o do uso das palavras, nem expressar *slogans*, já que dessa maneira acaba-se por realizar um debate meramente nominalista. O que se exige é uma definição que tenha por critério alguma forma da pragmática ou, no caso, o que faz o profissional (razões instrumental, teleológica, disposicional e posicional). Não há qualquer outro possível, pois “professor” e “pesquisador”¹ diferenciam-se pelas ações que desenvolvem.

Pode-se dizer que um pesquisador ensina outros pesquisadores, logo é professor. Certamente isso é possível e muitas vezes necessário. Todavia, o pesquisador — no sentido pleno— diferencia-se de outros trabalhadores intelectuais pelas funções predominantes que exerce. Mais ainda, um pesquisador define-se pelo campo de trabalho a que se dedica ativamente. Será que um professor que se envolva ativamente em pesquisas só é professor pelo título, ou seja, formalmente? Novamente estamos caindo na indetermina-

¹ As aspas se justificam. No debate corrente tem-se oposto pesquisador e professor (licenciado) quando, de fato, a oposição deveria ser entre bacharelado *versus* licenciado, pois é disto que se trata. Nem todo bacharel virá a ser pesquisador, bem como nem todo licenciado tornar-se-á efetivamente professor. O problema maior encontra-se na formação do bacharel em certos campos do saber, pois não há profissão de bacharel... Mantive a polaridade — formação do pesquisador *versus* de professor— somente por ser a presente nos debates.

ção retórica. Ser “professor” é exercer uma função definida, em circunstâncias definidas e apenas nelas. A rigor uma pessoa que exerça a função de professor deixa de sê-lo fora desse contexto; só há, efetivamente, professor e aluno na relação pedagógica. Fora dela são pessoas diferentes: não-professor e não-aluno². O mesmo se pode dizer do pesquisador, caso não se queira ficar preso a generalidades abstratas.

O critério para se estabelecer a diferença entre pesquisador e professor não pode ser meramente formal e sim pragmático,³ nem poderia ser diferente. Pelo critério pragmático, se alcança a efetiva diferença e se supera o discurso meramente formalista.

Voltando à noção de uma síntese possível entre A e $\neg A$, é preciso lembrar que em lógica isto significa alcançar uma unidade de opostos, onde ambos co-existam. Por exemplo, quando Hegel —em sua *Ciência da Lógica*— procura examinar o movimento que produziria a unidade dos contrários, caminha da afirmação simples, imediata, indeterminada do Ser (*Sein*) que nele mesmo põe o não-

²Tomemos um exemplo fora do âmbito das ciências: Guimarães Rosa, formado em medicina, fez carreira de diplomata e é reconhecido como um grande escritor da língua portuguesa. Teria sido o curso de medicina que o tornou escritor? Ou será que efetivou as travessias como Riobaldo, que se torna Urutu-Branco no processo mesmo das caminhadas pelo Grande Sertão que é a vida? Riobaldo foi um jagunço na jagunçagem, sendo um contador de histórias quando aposentado, que conclui dizendo “Existe é homem humano”. As atividades predominantes expõem o que é e vai sendo, não o formalismo de uma declaração. Tal como Fausto, é preciso reconhecer que “no princípio era a ação”...

³ Poder-se-ia dizer “empirismo verdadeiro”, como o faz Hegel em seu artigo sobre Direito Natural, do período de Jena (cf. Hyppolite, 1946).

Ser, o Nada; pois o *i*-mediato, o *in*-determinado já são negações —o imediato, é o sem mediação; o indeterminado, o sem limites, infinito: temporal e espacial (sem bordas)— dessa situação emerge, para a razão, a determinação do Ser pelo Nada, que alcança sua primeira determinação no aqui e no agora, ou seja, no Ser-Aí (*Dasein*) e no Existente (*i*-mediato). Note que a unidade é o reconhecimento da negatividade; só se põe na e pela negatividade, por meio dela se alcança a unidade dos opostos. Por exemplo, a unidade entre a quantidade e a qualidade se põe na medida, ou seja, a medida é a unidade dos opostos quantidade e qualidade.

Dessa maneira, uma “síntese” opera-se na e pela razão por meio do estabelecimento de um conceito que contenha os opostos, sendo, ele mesmo, um momento de uma relação entre o sujeito e o objeto.

Negar a diferença entre A e $\neg A$ é possível por meio da lógica para-consistente (Da Costa, 1980), por exemplo, mas só tem sentido não-trivial caso se possa determinar a situação na qual A e $\neg A$ são necessários ao entendimento. Certamente é o caso no qual o professor é pesquisador e vice-versa, sendo preciso determinar se e quando tais circunstâncias são imprescindíveis, bem como a natureza do trabalho de professor e de pesquisador. O critério acima expõe a necessidade de se fundamentar a pragmática implícita no que foi dito.

Pode-se considerar que toda ação, ou *praxis*, constitui-se de dois aspectos: um, o da efetividade —eficácia e eficiência do fazer que é avaliado pela consecução do desejado; outro, o antecipatório, ou inferencial —raciocínios que antecipam o que se realizará, logo avaliável com base na qualidade lógica da cadeia inferencial

(Piaget, 1987). Uma ação pode ser efetiva sem que sua explicação seja válida, como é comum verificarmos na história das ciências. Por outro lado, podemos nos apoiar em uma “indução correta” que não é validável, do ponto de vista da lógica (Cf. Da Costa, 1980). De fato, o racionalismo contemporâneo tem assumido que lógica e razão não se confundem, ao contrário do que pretendem os clássicos (Da Costa denomina-os de “dogmáticos”) que postulam a identidade entre razão e lógica (clássica). A razão apoia-se nos seguintes princípios pragmáticos:

1. princípio da sistematização — a razão sempre se expressa por meio de uma lógica;
2. o princípio da unicidade — em dado contexto, a lógica subjacente é única;
3. o princípio da adequação — a lógica subjacente a dado contexto deve ser a que melhor se adapte a ele. (Da Costa, 1980, p. 45 e seg.).

Uma explicação, ou seja, um conjunto de induções, ou inferências, sobre uma prática, pode ser avaliada do ponto de vista da lógica que a ela é adequada, mas o critério decisivo será o da experiência. Todavia, a justeza da explicação não se reduz à afirmação da eficácia e/ou da eficiência do fazer. É sempre possível uma prática eficaz explicada de maneira inadequada, ou que uma explicação de um fazer não apreenda as determinações efetivas. Daí o permanente processo de aproximação do objeto, o qual não podemos supor que algum dia venha a se completar. Disto resulta que a atitude racional só pode ser a da crítica, jamais estagnando-se em uma dogmática. É essa atitude que se deseja efetivar na educação escolar, mas que tem se reduzido a declarações de intenções que assumem ares dogmáticos.

Para encerrar esta digressão, lembro

mais uma vez Hegel, que fecha a *Ciência da Lógica* dizendo que o método da lógica, o método absoluto, em si mesmo, é o que reconhece que a “idéia de teoria” e a “idéia da prática” permanecem indefinidamente em *contra-dicção*. Jamais haveria solução ou término para essa *contra-dicção* fundamental, sendo ela mesma absoluta, ou seja, indeterminada, logo, infinita: a cada determinação reaparece a indeterminação, que é expressa na “ciência absoluta” no inacabamento da razão.

Finalmente, reconhecer que a formação ou do professor ou a do pesquisador deve fundar-se na pragmática é sustentar que o único critério para estabelecer a diferença é aquele que expresse o que eles fazem. Mais ainda, a formação tanto do pesquisador quanto do professor jamais se completa na e pela escolarização, ambos necessitam continuar se desenvolvendo nas situações práticas nas quais serão ou professor no ensino fundamental e/ou médio ou pesquisador. O que é óbvio, mas frequentemente se esquece.

Não estou convencido de que se possa alcançar uma síntese entre destinações práticas distintas, mas estou completamente aberto para a argumentação que demonstre essa possibilidade. Não estou dizendo que não se poderá fazer por não se ter uma teoria para isto; digo apenas que não vislumbro a teoria que possibilite uma síntese entre práticas diversas. Parece-me que uma solução possível é considerar que o professor do ensino fundamental e médio pode ser um pesquisador em Educação, envolvido em investigações sobre o ensino de alguma disciplina, em um programa de formação permanente, mas dificilmente será um pesquisador em uma área do saber não-pedagógico, caso sejam mantidas as

condições atuais do trabalho nas escolas.

Isto não significa que considere os professores do ensino fundamental e médio menos capazes do que os pesquisadores universitários ou outros. Na verdade são especialidades diferentes, com atividades diversas, exigências muitas vezes antagônicas, mas uma não será superior à outra em si mesmas. O professor do ensino fundamental que realize com eficácia e eficiência o seu trabalho é tão valioso para a sociedade quanto um pesquisador. Atividades diferentes devem ser avaliadas pelas finalidades ou objetivos a que se propõem e não pelos critérios das demais. Não se espera, por exemplo, que um médico seja um competente pesquisador “de ponta”, a não ser que esteja realizando pesquisas de ponta, logo já não é mais médico em sentido estreito. O que se espera é que um médico seja capaz de compreender as pesquisas em desenvolvimento e sua aplicabilidade nas situações em que se depara. Por que não exigir o mesmo dos professores que formamos?

III - Ultrapassando os formalismos indeterminados

Tomando-se por critério as atividades típicas exercidas pelos profissionais que se deseja formar alcança-se tanto a definição realista do currículo de formação, quanto a superação do antagonismo posto pelas racionalidades antagônicas. A formação do pesquisador em um campo do saber não é e nem pode ser igual à formação do professor para o ensino fundamental e médio, pois trabalharão em situações diferentes e para a realização de objetivos diversos.

A formação de professores para o ensino

fundamental e médio exige que o estudante, futuro professor, dedique-se integralmente aos estudos e atividades profissionais que exercerá. Para a efetivação desta diretiva é necessário que o futuro professor dedique-se aos estudos necessários à “tradução” dos conceitos de sua especialidade para o ensino fundamental e médio (1º e 2º graus); exercite-se nas tarefas de trabalho coordenado e cooperativo próprios da elaboração de *curricula* escolares; exercite-se nas atividades de ensino em sala de aula e, por fim, nas tarefas próprias de avaliação do processo educativo tanto de sua disciplina quanto do *curriculum* escolar. Cada uma destas tarefas exige conhecimentos sobre o educando, as condições da escola, as finalidades e objetivos da educação escolar, bem como o trato com a equipe docente da escola e, certamente, com a matéria de ensino.⁴

A formação de professores, como a de qualquer profissional, exige que eles se desenvolvam nas atividades cruciais e típicas. Ora, isto só é possível em situações planejadas e que envolvam diretamente os futuros profissionais.

Não há como fugir do seguinte: aprende-se a fazer, fazendo. Todavia, tal como estão organizados os cursos de formação de professores no Brasil, aprende-se a fazer falando sobre, ou seja, não se aprende as tarefas docentes e sim o falar sobre elas. O professor acaba se profissionalizando (ou não) no próprio processo de trabalho que realiza nas escolas quando contratado.⁵ Esta situa-

⁴ Não poucos sustentam que tais atividades constituem-se por meio de uma metodologia homóloga à da formação de pesquisadores em Educação, o que parece ser correto.

ção é no mínimo curiosa, pois o melhor da Pedagogia de nossos dias sustenta-se na diretiva “aprende-se a fazer, fazendo”. No entanto, na formação de professores, tarefa fundamental para a Pedagogia, não se tem dado espaço suficiente ao exercício orientado da profissão. Para que se ter as condições mínimas ao exercício prévio da profissão docente é necessário que o futuro professor dedique-se integralmente às tarefas docentes.

A principal crítica a este modelo poderia ser a seguinte: ele mantém e aprofunda a separação entre as áreas de conhecimento básico e a formação profissional. No entanto, o modelo oposto —o assumido por muitos— só garante a não separação no papel, pois, como vimos, há duas racionalidades antagônicas e, na prática, essa indistinção resulta ou na subordinação da formação dos professores aos cursos de bacharelado, ou na inexistência do bacharelado, por se priorizar a formação de professores.⁶

⁵ Os profissionais das áreas médicas e paramédicas dedicam bastante tempo à formação profissional em exercício. Sabem que não se pode ser profissional sem o trabalho efetivo, sendo preciso combinar o trabalho teórico com o prático, tanto nos estágios do curso, quanto em “residências” para especialização.

⁶ A formação de professores não se constitui problema apenas brasileiro. Nos Estados Unidos, por exemplo, há um debate nacional bastante instrutivo. O National Council for Accreditation of Teacher Education, como base no Schools and Staffing Survey 1987-88 (National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education) verificou que 60% dos professores que ensinam matemática no secundário não possuem cursos correspondentes e nem certificado para o seu ensino. Números similares encontram-se para o ensino das ciências e... inglês! Arthur E. Wise, presidente desse Conselho, afirma que 502 escolas estão credenciadas a formar professores; todavia, há inúmeras outras que formam professores e que não são credenciadas; e, mais ainda,

A separação entre a formação básica em uma área de conhecimento e a formação do profissional-professor para o ensino fundamental e médio é uma necessidade imperativa. É uma necessidade imperativa tanto do ponto de vista da formação do estudante em uma área, ou campo de conhecimento, quanto da perspectiva da formação de professores. A identidade profissional do professor só poderá ganhar com a separação: o exercício nos problemas típicos do trabalho docente produzirá a identidade necessária. Ao mesmo tempo, sendo futuro professor de..., ele mantém sua identificação com a área, ou campo de conhecimento, em que se formou. O fundamental é que não se perca a possibilidade de continuar sua formação básica em cursos de pós graduação.⁷ O que não se pode manter é a atual indeterminação profissional, que contribui muito mais para a degradação do curso de formação de professores do que para o desenvolvimento do mesmo.

há uma proliferação de “programas alternativos de credenciamento” apoiados pelos Estados (*Educational Leadership* v. 49, n. 3, Nov., 1991, p. 7). Wise diz que uma crença difundida nos Estados Unidos é que “qualquer pessoa pode ser professor”. Sem dúvida, esta mesma crença existe no Brasil. O Prof. John Goodlad, diretor do Center for Educational Renewal, do College of Education da Universidade de Washington, sustenta que uma das razões da falta de preparo dos professores formados pelas universidades encontra-se no caótico sistema de formação que envolve diversos departamentos e faculdades, sem que se tenha um programa consistente para produzir o profissional necessário. Para Goodlad, apenas quando as universidades resolverem formar professores como o fazem para as profissões médica, jurídica, odontológica etc., será possível ultrapassar o estado atual. Ao que Wise retruca dizendo que a profissão docente não é regulamentada ou auto-regulamentada como o são as demais, sendo este um obstáculo importante à profissionalização, tal como deseja Goodlad, o que também é verdadeiro para os EEUU, mas não para o Brasil, onde o regulamento está na Lei 5.692/71 e normas decorrentes.

Finalmente, e ainda em resposta à crítica mencionada, sustento que a separação das atividades formadoras do médico, ou do enfermeiro, têm contribuído muito mais para a sua identidade profissional e seu desenvolvimento do que a indistinção que seria a sua formação em Biologia, por exemplo. Certamente há, no caso da formação de professores, uma identidade ‘professor’ com o que ele ensina, mas sua profissão não é a de Biólogo, Físico, Químico etc. e sim professor de Biologia, de Física, de Química, nas escolas do ensino fundamental e médio. Não há dúvidas que sua formação básica deve ser a melhor possível, mas sua tarefa profissional, seu trabalho, é fundamentalmente o de professor, membro de uma equipe docente —ainda que formal⁸— envolvida no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos em idade pré-adolescente e adolescente. Eventualmente poderá dedicar-se às pesquisas de sua área de formação básica, mas caso o faça de maneira profissional deverá ou alcançar uma dupla profissão, ou fazê-lo de maneira amadora. Todavia, ao se planejar a formação de professores, como em

⁷ A profissionalização do professor apresenta-se como uma exigência cada vez maior para todos os que se dedicam à política educacional. Ernesto Ottone (193, p. 12), por exemplo, sustenta ser “necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito”.

⁸ A equipe docente é ‘formal’ porque o planejamento das atividades escolares é conduzido de maneira a atender a dispositivos burocráticos. De fato, nas escolas, não se efetiva o trabalho cooperativo (cooperativo) suposto pelo currículo, mas um mero ajuntamento de atividades dos professores, na qual cada um julga que “sua disciplina” a mais valiosa para a formação do educando, “esquecendo-se” de que este é escolarizado pelo conjunto dos professores e demais membros da equipe escolar. Nas esco-

qualquer planejamento, é preciso reconhecer as circunstâncias e trabalhar a partir delas. Do contrário corre-se o risco de estabelecer um processo irrealizável, ou procurar realizar algo que só pode ocorrer como exceção.

IV - Brevíssima história da formação de professores no Brasil

O debate sumariado acima não é novo no Brasil e nem no exterior. De fato há uma polêmica internacional sobre a “profissão docente” que percorre todo este século que viu surgir a educação escolar como um direito do cidadão e uma condição para o desenvolvimento econômico e social. A educação escolar deixou de ser um requisito para algumas classes sociais ou para setores de classes para se tornar um “bem” universalizável. Com isto, em nossos dias, a educação escolar não apenas é reivindicada pela população em geral, mas se constitui em um setor que envolve dezenas de milhões de alunos e milhões professores, em todo o mundo. Tal circunstância produziu a objetivação do trabalho docente e o desenvolvimento de conhecimentos sobre o processo educativo que têm revisto os procedimentos de ensino-aprendizagem, de organização do trabalho escolar e levando ao permanente reexame dos objetivos e finalidades educacionais.

Em nosso país, desde a década de 30, desenvolve-se uma tendência que sus-

las realiza-se um trabalho semi-artesanal, no qual cada professor compreende sua tarefa em separado das demais ou, quando muito, como uma tarefa que pode auxiliar outros professores. Situação que se reflete na formação de professores pelas ações separadas por campos do saber tomados *per se*, sem relações com os demais envolvidos na educação de crianças e jovens dos ensinos fundamental e médio.

tenta a necessidade de se considerar a escola para crianças e adolescentes como um *locus* facilitador do desenvolvimento do educando, tomando-se por critério os conhecimentos postos pelas ciências, particularmente a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia. A educação escolar de massa teria por objetivo a incorporação dos educandos na modernidade, fornecendo os instrumentos cognitivos necessários para a compreensão geral das ciências modernas e do trabalho na sociedade contemporânea. Dessa maneira, a formação de professores deveria centrar-se nas atividades que possibilitem aquele desenvolvimento e não na memorização, por parte do aluno, de fórmulas e palavras.

É neste contexto que se poderá compreender os legisladores brasileiros que formularam tanto a Lei 5.692/71, quanto as Resoluções referentes à formação de professores para a primeiro e segundo graus. Estes legisladores participavam do movimento escolanovista e tinham por critério as diretivas acima indicadas, embora tenham trabalhado sob as condições postas pela ditadura militar. O principal formulador da educação de professores foi Valnir Chagas.

Valnir Chagas criticou o “modelo 3+1” por se reduzir à presença da Didática no final da formação do bacharel, dando uma tintura de formação pedagógica ao estudante. Propôs, então, o modelo da formação do professor ao longo da escolarização universitária, sustentando que as disciplinas de formação básica também examinassem de alguma maneira os problemas de seu ensino.

Como se sabe, esse modelo tem ficado no papel, jamais se realizando como pretendido por aquele ex-conselheiro do Conselho Federal de Educação.

Revedo-se a crítica de Valnir Chagas e o que se efetiva na formação de professores, pode-se verificar que o modelo criticado permanece em muitas situações, e o que foi proposto raramente alcança as dimensões sonhadas.

No acirrado debate entre as duas racionalidades antagônicas —entre os que se dedicam às disciplinas de formação específica e os que se dedicam diretamente à formação de professores— podemos dizer que os vencedores foram os que sustentavam a necessidade do completo conhecimento de uma área para ser professor, pois esta se tornou a posição predominante nas principais universidades. No entanto, os que sustentavam a necessidade de uma formação centrada nas tarefas típicas do professor, quando tiveram oportunidade de organizar os cursos, pouco demonstraram quanto à efetividade do que propunham. Tudo indica que a crítica do “tecnicismo” resultou na negação peremptória da técnica, substituindo-se a formação profissional do professor pelo discurso ou o falar sobre a educação, cuja efetividade é quase nula. Não é por acaso que algumas pesquisas sobre o ensino tenham se desenvolvido fora das Faculdades de Educação. Nestas predomina o exame das circunstâncias nas quais a educação escolar é possível e não a pesquisa sobre o ensino, por terem incorporado a crítica ao “tecnicismo” de maneira a negar a efetividade da técnica.

Todavia, a proposta de Valnir Chagas fôra a de cursos específicos para a formação do professor, profissional exigido pela então nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (Lei 5.792/71). Sendo o professor um profissional, deveria obter a formação pré-serviço em um curso delineado para tal. Regulamentou-se, então, este curso, estabelecendo-se os mínimos

curriculares e as prerrogativas profissionais —por exemplo, os formados em “licenciatura de curta duração” poderiam ensinar no 1º grau, mas não no 2º grau. Por outro lado, mantendo uma posição realista, sustentou que a forma de articulação dos diversos cursos superiores fosse a mais variada possível: desde cursos exclusivamente profissionais —licenciatura ou formação de professores desde o primeiro momento de entrada do estudante— até modalidades de aproveitamento de estudos anteriores —por exemplo, o engenheiro agrônomo que desejasse ser professor no ensino de técnicas agrícolas poderia ser licenciado sob certas condições (Esquemas I e II). Para isto o legislador estabeleceu uma condição mínima e especial: os cursos de formação de professores teriam por diretriz curricular, ou base de sua racionalidade, o que foi denominado de princípio da concomitância, definido da seguinte maneira:

No que toca à formação pedagógica, encontra-se apenas em marcha e, na verdade, evoluindo lentamente, o movimento lançado em 1962 para alcançar maior concomitância do *que* e do *como* ensinar. (...) Enquanto isso, a Lei 5.692/71 passou a exigir uma *especificidade de habilitação*, já interpretada na Indicação 22 (item 7.3), em que o conteúdo é função do método e vice-versa. Essa interdependência tem de ser buscada muito cedo, na formação regular do licenciado, e reconstruída sempre que ocorra aproveitamento de estudos anteriores. É a Didática entendida como o endereço a imprimir aos conteúdos, acompanhando as diversas fases da escolarização e mesmo confundindo-se com ela enquanto processo. (Indicação n.º 67, aprovada pelo plenário do CEF a 02/09/75; grifos do original).

O princípio da concomitância, que Valnir Chagas traduz dizendo ser a formação pedagógica uma “direção didática dos conteúdos”, é assim explicitado:

a concomitância não [é] um artificial paralelismo de conteúdo e método, mas como [que uma] variação de um em função do outro e de ambos em função dos objetivos a atingir, sempre no aqui-e- agora do campo configurado. A partir deste ponto, e supondo por certo o domínio de fundamentos e técnicas, o ensinar toma o sentido de arte que também lhe é intrínseco. Exatamente por isto, ele se torna insuscetível de subordinar-se inteiramente a receitas nas quais o que esteja separado do como ensinar e neste último —a metodologia— se deixe de levar em conta a quem se ensina, quem ensina e onde, quando, com que e para que o faz. (Indicação n.º 68, depois Parecer n.º 4.873/75, aprovado pelo plenário do CFE a 04/12/75; grifos são do original).

Pode-se perceber que o Conselheiro falava de estudos superiores de educação que, entre outros, habilitariam professores para as partes geral e específica do ensino de 1º e 2º graus —licenciaturas— conforme a Lei 5.692/71.⁹ Estes cursos de habilitação de professores não seriam um ajustamento entre o bacharelado e a formação pedagógica e sim cursos destinados exclusivamente à formação

⁹ Ao caracterizar as quatro modalidades básicas em que se dividiu os “estudos superiores de educação”, a Indicação n.º 67/76 “encarou a ‘formação pedagógica das licenciaturas como parte de cada curso, em que se integrará num processo de mútuo ajustamento com os conteúdos. Previu, ao mesmo tempo, que os mínimos de tal formação seriam disciplinados em pronunciamento único [...] não só por uma espécie de economia normativa [...] como, sobretudo, para garantir a unidade de uma ordem de componentes que só no concreto se diversificará, em função das estruturas identificadas com as diferentes linhas de conhecimento” (Parecer n.º 4.873/75).

de professores. Pode-se ler no Projeto de Resolução sobre Formação Pedagógica das Licenciaturas,¹⁰ no artigo 1º, o seguinte:

Art. 1º - Os cursos destinados ao preparo de professores para o ensino de 1º e 2º graus compreendem uma parte de conteúdo, estabelecida na Resolução correspondente a cada licenciatura, e outra de formação pedagógica, objeto da presente Resolução, ambas devidamente integradas e ajustadas às características individuais dos alunos em função dos objetivos da Educação Brasileira ao nível escolar considerado.

Trata-se, portanto, de um curso diferente do bacharelado, com currículo próprio, tanto que o artigo seguinte determina:

Art. 2º- A formação pedagógica das licenciaturas será concebida e desenvolvida como direção didática dos conteúdos, numa concomitância a ser não apenas consignada nos planos de cursos e respectivas habilitações, como sobretudo, buscada no preparo final de cada professor diplomado.

(...)

§2º - Tendo em vista o disposto no artigo 3º, § 1º, da Resolução CFE n.º 08/71, que fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, a formação pedagógica deverá fazer-se de modo que o novo professor se torne capaz de, com apoio nos conteúdos tratados didaticamente, cultivar em seus alunos os grandes processos de pensar, sentir e agir que constituem o resultado último de toda a atividade educativa.

10 Mantive no nome “Indicação n.º 68/75”. No entanto, esta se tornou o Parecer n.º 4.873/75, aprovado pelo Plenário do CFE em 4/12/1975; logo é uma Resolução do CFE.

O caráter central da concomitância é o ensino dos conteúdos com vistas ao seu ensino. No entanto, não bastariam os “conteúdos do ponto de vista do seu ensino”. Seriam necessárias algumas disciplinas e atividades conjuntamente consideradas como “formação pedagógica” — parte do currículo pleno das licenciaturas¹¹ — para se efetivar a formação do professor de determinado grau de ensino, de que tratarei mais adiante.

Talvez o engano tenha sido a denominação — concomitância — pois o entendimento acabou sendo o da “simultaneidade” do ensino de disciplinas ditas de conteúdo com as ditas pedagógicas e não a simultaneidade entre o conteúdo e o método de ensiná-lo. Ora, essa simultaneidade só se põe no curso de formação de professores, ou seja, se e quando se tem por objetivo a formação profissional, não se podendo exigí-la quando se organiza um curso com dupla finalidade: bacharelado e licenciatura, por exemplo. Seria o mesmo que desejar formar o biólogo e o médico em um mesmo curso: acabar-se-ia não realizando nem um nem o outro.

O relevante é que o “princípio da concomitância” obedece a uma razão instrumental clara: formar professores em cursos especialmente organizados para esta tarefa. Em tais cursos a concomitância é entendida como uma adaptação do conteúdo e do método de ensino em função dos objetivos a serem alcançados

11 Feliz ou infelizmente, o CFE apenas expediu Resoluções para alguns cursos, como o de Educação Geral e de Educação Artística. Mais tarde, como veremos, com a alteração dos currículos dos ensinos de 1º e 2º graus introduzida pela Lei 7.044/82, a organização dos cursos de formação de professores teria que ser alterada pelo CFE, mas não o foi.

Como os campos ou áreas de conhecimento são diversos, o desenvolvimento do princípio da concomitância variaria de um setor para outro. Mais ainda, sendo que o professor para o ensino fundamental e médio realiza suas atividades sob determinadas condições tendo por meio a matéria de ensino, a organização curricular do curso de formação e sua coordenação exigem que se tenha graus variados de concomitância, como assinalava Valnir Chagas.

A proposta Valnir Chagas sustenta-se em suas boas razões instrumentais: o futuro professor necessita compreender o conteúdo —matéria de ensino— e o método de ensinar para realizar com efetividade —eficácia e eficiência— a sua tarefa. Esta é norteadada por objetivos e finalidades que são as de “cultivar em seus alunos os grandes processos de pensar, sentir e agir que constituem o resultado último de toda a atividade educativa”. As razões teleológicas seriam, então, o desenvol-

12 Atento aos percalços, Valnir Chagas, sustentava: “O fato de que a concomitância represente um imperativo doutrinário e prático, agora tornado legal, não lhe assegura presença automática na aprendizagem escolar se deixar de ser cultivada na formação e experiência dos que organizam e promovem o ensino. [...] É evidente que, na busca da concomitância, diversos há de ser os resultados a obter. Ao menos teoricamente, a formação direta apresenta vantagens sobre o aproveitamento [das experiências de professores que por si tenham alcançado a concomitância], pois nela é também concomitante a aquisição do conteúdo e metodologia quanto consideramos o curso em conjunto. Afinal, corrigir ou completar é sempre mais difícil do que fazer expressamente o certo e o completo. [...] em vez de considerar a concomitância como uma categoria absoluta e padronizável, devemos admitir graus de concomitância, variáveis com os alunos-mestres e com as circunstâncias em se desenvolva o seu preparo. (Parecer CFE n.º 4.873/75.)

vimento de um modo de pensar, sentir e agir que se inscrevem na racionalidade moderna, ou no racionalismo historicista de que fala Da Costa (1980). Do ponto de vista da Pedagogia —racionalidade disposicional— defendido por Valnir Chagas, suas razões são também axiológicas, pois os valores a serem cultivados são os da razão que se faz, ou se constrói, historicamente, como se pode depreender dos pronunciamentos do ex-Conselheiro nos documentos ao Conselho Federal de Educação.

V - A profissão ‘Magistério’ na legislação brasileira

A doutrina do currículo de formação de professores a ser efetivado no ensino superior —estudos superiores de Educação, na nomenclatura do CFE— tinha, então, por princípio organizativo, a concomitância. A forma de efetivação deste princípio poderia variar segundo os grandes campos do saber que receberam o denominação de “matérias de ensino”.

A “matéria de ensino” referia-se aos saberes a serem ensinados nas escolas de 1º e 2º graus, ou seja, recortes do saber que teriam certa efetividade na e para a realização das finalidades e objetivos educacionais estabelecidos em lei. Dessa maneira, as matérias de ensino seriam umas poucas: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais (cf. Resolução 853/71 do CFE) em nível nacional, agregando-se-lhes Educação Física e Educação Moral e Cívica. A “matéria” teria o sentido de “matéria-prima” a ser trabalhada no que o legislador denominou de “currículo pleno” das escolas. Cada escola deveria converter as referidas matérias em atividades, áreas de estudos ou disciplinas didaticamente assimiláveis pelos educandos. As matérias de ensino da

parte geral do currículo de 1º e 2º graus constituir-se-iam na base comum nacional, sendo a parte especial definida regionalmente e/ou para as diversas formações profissionais (2º grau) a serem instaladas.

Para a efetivação da reforma do ensino o legislador propôs duas medidas quanto aos quadros das escolas: uma, a aprovação do Estatuto do Magistério (Art. 36, da Lei 5.692/71) no qual seria fixado o regime jurídico, de trabalho e remuneração dos professores; outra, o estabelecimento de uma formação mínima e das condições gerais para o exercício do magistério (capítulo V da Lei 5.692/71).

Pela primeira vez, no Brasil, se estabeleciam os contornos da profissão docente para o ensino de 1º e 2º graus ao se exigir que os sistemas de ensino fixassem um estatuto do magistério, e, ao mesmo tempo, a correspondência entre a formação mínima e o nível, ou grau de ensino, em que os professores poderiam atuar. O magistério deixava de ser uma profissão de livre exercício, pois a Lei exigia formação mínima.¹³ Dessa maneira, o Conselho Federal de Educação ficou obrigado a estabelecer a doutrina geral e os currículos mínimos das licenciaturas.

Com a alteração da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus promovida pela Lei 7.044/82 e Resolução CFE 06/86, não se tem mais a organização em grande campos —matérias de ensino. Com isto,

¹³ Lei 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 licenciatura curta; (c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena.

foi restabelecido o ensino de Português, de Matemática, de História, de Geografia, e instituído a disciplina Ciências Físicas e Biológicas —que incorporara a Programação de Saúde; extinguindo-se, além disso, a obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau.

Sete anos depois da publicação da Lei 7.044/82, o Sr. Ministro da Educação editou uma Portaria —n.º 399 de 28/06/89— procurando ordenar o caótico registro de professores e especialistas em educação, decorrente das sucessivas alterações legais. Basta examinar a referida Portaria para se ter uma imagem da confusão originada pelas mudanças legais. Alguns exemplos: o Licenciado em Filosofia (licenciatura plena) pode ensinar Filosofia, Psicologia e Sociologia no 2º grau e História no 1º e 2º graus; mas o Licenciado em Ciências Sociais não pode ensinar Filosofia e Psicologia, nem mesmo História nos graus correspondentes aos de Licenciado em Filosofia. O Licenciado em Química pode ensinar Química e Física no 2º grau, e Matemática no 1º grau. O Licenciado em Matemática não pode ensinar Química, no entanto admite-se que possa ensinar Física no 2º grau. Já o Licenciado em Física pode ensinar Matemática nos 1º e 2º graus, além de Química no 2º grau. As situações de registro são tão confusas que o Ministério da Educação está revendo aquela Portaria (SESU, Portaria n.º 12, de 29/01/93).

A situação atual é a da vigência do modelo de formação de professores fundado na Lei 5.692/71, Resoluções e normas do CFE, cuja doutrina de currículo para o 1º e 2º graus nada tem de comum com Lei 7.044/82 e Resolução CFE 06/86 produzindo-se, assim, o caos normativo.

Não é de estranhar que se tenha uma

outra controvérsia: a das prerrogativas profissionais que se entranham nos debates sobre formação professores. Será que os licenciados e licenciandos em Filosofia admitiriam perder o direito de ensinar Psicologia e História? os de Física, de ensinar Matemática? os de História, de ensinar Geografia no 1º grau? É provável que não. Caso o CFE venha a estabelecer a especificidade entre a formação e âmbito da licença para o exercício profissional, anulando a polivalência vigente, então se instalará uma outra crise nas licenciaturas: a dos estudantes revoltados com a perda de seus direitos...

No entanto, nada mais racional do que sustentar a equivalência entre o que se estudou com o que se pode ensinar. Um professor de Física pode conhecer muito de Matemática. No entanto não realizou seus estudos para ensinar Matemática e sim Física. A Matemática necessária para um cidadão que não se especializará em Física certamente é diversa da exigível para este.

Concluindo

Nos parágrafos anteriores, apresentei o quadro geral no qual se inscreve o problema da formação de professores em cursos superiores. Procurarei, agora resumir os argumentos principais:

1. Do ponto de vista das determinações racionais há duas posições antagônicas no que se refere à formação de professores:

i.— A posição dos docentes que, trabalhando no desenvolvimento de um campo, ou área do saber, julgam que o futuro professor não necessita de uma formação diversa da que é fornecida aos demais estudantes da área (bacharéis). Frequentemente apoiam-se na idéia de

que um bom pesquisador —no sentido amplo— também é, ou pode ser, um bom professor seja para qual nível for. De maneira mais restrita, sustentam que ninguém pode ensinar o que não sabe, e apenas nisto têm toda razão. A finalidade é efetivar no ensino fundamental e médio a propedêutica aos estudos superiores.

ii.— Os docentes que se dedicam à formação de professores sustentam que o conhecimento a ser ensinado é um meio para desenvolver os educandos, logo deve ser subordinado às necessidades desse desenvolvimento. Como o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos educandos constitui-se na chave para que o ensino tenha sucesso, afirmam a necessidade de se conhecer o processo pelo qual o educando vai do estado de menor para o de maior conhecimento, entendendo que a matéria de ensino é o meio pelo qual se facilita esse processo. Afirmam, ainda, que as circunstâncias nas quais se dá a escolarização constituem-se ou em obstáculo ou em facilitação do processo de educação. Logo, o futuro professor deve conhecer, com acuidade, tais circunstâncias, no que têm toda razão, já que a finalidade é formar os jovens para a vida social independentemente de que venham ou não cursar o ensino superior.

iii.— Uma terceira posição sustenta ser desejável e possível uma síntese entre as duas racionalidades anteriormente assinaladas (i e ii), propondo um curso de formação de professores onde a formação do pesquisador —sentido amplo— não seja distinta da do professor. Contra ela argumentei dizendo que:

2. A crença na possibilidade de uma síntese não é suficiente para demonstrar a sua efetividade;

a. a demonstração da possibilidade de uma síntese das posições implica na determinação do estatuto epistemológico de cada uma delas, particularmente a definição do campo de saber específico e do campo do saber pedagógico;

b. o critério para a determinação só podendo ser pragmático —no sentido da racionalidade historicista (Da Costa, 1980)— expõe as exigências díspares entre formar o pesquisador e formar o professor;

c. pelo critério pragmático, as atividades de “pesquisador em” e “professor de” são diversas por exigirem habilidades e conhecimentos distintos, dessa maneira não há porque igualá-las.

3. A legislação sobre a formação de professores sustenta-se sobre o caráter da profissão de magistério. Deste ponto de vista o professor é compreendido como um profissional que deve ter uma formação especializada, pois seu exercício não é livre a qualquer pessoa. Esta exigência legal, que reflete a contemporânea compreensão sobre o trabalho docente, estabelece que o curso de licenciatura é similar ao de qualquer outra profissão de nível superior. Mais ainda, o princípio organizativo dos currículos dos cursos de licenciatura é o da “concomitância”, entendida como direção pedagógica, ou didática, dos conteúdos, ou seja, a não separação (ou o paralelismo) entre o método de ensinar e o saber a ser ensinado.

4. As sucessivas reformas do ensino produziram o caos normativo no que se refere às prerrogativas dos licenciados, situação que só poderá ser ultrapassada por alguma nova norma que estabeleça a equivalência entre o curso realizado e a área de saber em que poderá ensi-

nar. Por exemplo, a atual polivalência do professor de Física que pode ensinar Matemática e Química poderia deixar de ser ratificada, permitindo-se que apenas ensine Física.

O argumento central deste artigo é o seguinte: o professor é um profissional que se utiliza de um dado saber para conduzir a educação escolar dos educandos do ensino fundamental e médio. Como profissional deve ser submetido a uma formação pré-serviço que centre toda sua atenção nas tarefas típicas da profissão docente.

Essa conclusão banal encontra forte oposição entre os profissionais que sustentam a posição dita “crítica” que julgam ser impróprio formar professores por meio da prática docente pré-serviço. Para eles a tarefa fundamental é a do “desvelamento” das relações sociais que atravessam a vida escolar, sendo o exercício da profissão em situações de pré-serviço um retorno disfarçado do “tecnicismo”.

Não é preciso muito para retrucar esses críticos. De fato, a efetivação de uma educação do professor por meio e através de atividades profissionais em situações de pré-serviço pode conduzir ao predomínio da técnica sobre a reflexão, no que teriam toda razão. No entanto, pelo já conquistado em termos de crítica e avaliação da vida escolar, é possível organizar um trabalho que coordene a prática docentes pré-serviço, com a reflexão sobre o processo escolar. A reflexão crítica pode ser efetivada sob certas condições como a da determinação do “saber pedagógico” entendido como um conhecimento cujo objeto é a prática educativa, não se confundindo com esta.

Estabelecer o estatuto do saber pedagógico implica considerar a possibilidade

de se estabelecer o conhecimento correto e válido da prática educativa, o que supõe a resolução do problema da possibilidade da indução como base do conhecimento. Sabe-se que a epistemologia clássica veda essa possibilidade tanto por sustentar que apenas a lógica clássica tem valor, quanto por se apoiar na posição de Hume sobre a indeterminação dos processos indutivos. No entanto, em nosso século, a lógica clássica foi dialetizada, ou relativizada, ao se considerar a existências de outras lógicas bem formadas e a indução obteve seu lugar na construção do conhecimento científico, sob dadas condições. Dessa maneira, pode-se argumentar que de uma prática é possível alcançar um conhecimento correto e, face os enunciados desse corpus, obter a validação lógica dos enunciados. No caso particular da Pedagogia, condição reflexiva da prática educativa, seria possível —e necessário— desenvolver o trabalho de sua determinação enquanto teoria ou explicação da prática educativa que retenha os enunciados corretos das diversas posições teóricas, aquele que seriam válidas —tanto empírica como logicamente— de maneira a se obter critérios para a avaliação das práticas e de suas explicações (cf. Mazzotti, 1993).

A prática educativa aparece como sendo possível e efetiva para todos. Temos a certeza empírica da efetividade da educação, mas, ao mesmo tempo, temos a dúvida teórica, ou duvidamos das explicações apresentadas para o sucesso ou não de determinadas práticas. Essa dúvida constitui-se na base mesma da reflexão, particularmente quando nos deparamos com o fracasso do proposto somos mobilizados à explicar as suas razões. Estas “razões” constituem-se em redes de explicações que são, por sua vez, objeto de exame dos atores envol-

vidos. Assim, quando se estabelece que a formação do professor deve se centrar no exercício dos atos pedagógicos, instaura-se a prática como educativa por expor os interesses, crenças e condutas dos futuros professores. Crenças, interesses e condutas que precisam ser expostas para serem criticadas à luz de determinadas explicações sobre o fazer educativo. Neste caso, o processo de formação toma a forma de crítica permanente do fazer, alcançando-se o estabelecimento da dúvida teórica que se constitui na característica mais saliente do investigador/pesquisador. Por essa via se alcançaria a síntese entre as racionalidades em oposição? Não sei dizer. Tudo indica que esse processo de dúvida permanente tem um limite bem posto: é preciso realizar o ato educativo, não importa que se tenha dúvidas quanto a melhor maneira de fazê-lo.

Talvez nos encontremos frente à frente com a “consciência desesperada” que Hegel examinou em sua *Fenomenologia do Espírito*, mas esse é um outro assunto.

Referências

- DA COSTA, Newton C.A.. *Ensaio sobre os Fundamentos de Lógica*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1980
- HIPPOLITE, Jean. *Genèse et structure de la “Phénoménologie de l’Esprit” de Hegel*. Paris: Mouton, 1946.
- MAZZOTTI, Tarso B.. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. XVI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 1993. Publicado in PIMENTA, Selma Garrido *Pedagogia, ciência da Educação?* S. Paulo: Cortez, 1996, p. 13-37.
- PIAGET, Jean. *Vers une logique des significations*. Genebra, Mouton, 1987.