

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ALÉM DOS MUROS DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Carline Schröder Arend – UFPel/CAPES

Considerações Iniciais

O presente texto, resultante da pesquisa de mestrado, emerge da necessidade de refletir sobre os referenciais que, atualmente, embasam a educação e, principalmente, os cursos de Pedagogia. Inicialmente, a formação dos pedagogos 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.

Com a reformulação da legislação educacional, ancorada nos pressupostos teóricos da Pedagogia das Competências¹, 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 na formação desses profissionais, recaindo, agora, em uma mera aquisição de conhecimentos sem a devida reflexão e fundamentação teórica.

Com a Pedagogia das Competências, percebe-se a possibilidade da formação inicial e continuada dos professores se tornarem uma convenção de trocas de experiências, com reflexões sobre problemas e dificuldades referentes a uma determinada realidade e contexto. Assim, para compreender como essa relação polarizada se dá dentro do contexto do século XXI, tanto na escola como na universidade, busca-se refletir acerca da Pedagogia das Competências, a qual se faz presente nos documentos de legislação da educação no Brasil, citando como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros documentos.

¹ 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 mudanças 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).

A abordagem metodológica da presente discussão possui como intuito investigar nos documentos oficiais - 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, da Universidade Federal de Santa Maria - a relação estabelecida entre os conhecimentos teóricos e os práticos ao longo da formação do pedagogo. Busca-se na abordagem da hermenêutica, aporte teórico para compreender e interpretar tais documentos, bem como, vê-se na hermenêutica uma possibilidade de ampliar os horizontes de compreensão da educação.

Já na perspectiva da teoria do reconhecimento, de Axel Honneth, investigar as contribuições e possibilidades de tal teoria para o equacionamento desse dilema educacional. Buscando realizar uma discussão sobre os documentos oficiais acima citados, a relação estabelecida entre os conhecimentos teóricos e os práticos ao longo da formação do pedagogo e as contribuições da teoria do reconhecimento do outro para se repensar a educação, lançando um olhar para além dos muros das instituições educacionais.

Dilema teoria e prática na formação do pedagogo

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 (1999) 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).

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.

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.

A partir da constatação de que a Pedagogia e a Educação se encontram em crise com seus pressupostos teóricos, que estão ancorados em perspectivas voltadas para o domínio de técnicas, competências e habilidades, apresenta-se a teoria do reconhecimento como uma possibilidade de redimensionamento da problemática. Tal teoria vem contribuir na compreensão das três esferas em que se dá o reconhecimento e, conseqüentemente, na 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 próximo subitem o reconhecimento do outro passará a ser discutido e as relações com o dilema teoria e prática.

Teoria e prática e o reconhecimento do outro

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 Competências, na medida em que ela amplia as distâncias já existentes entre os conhecimentos 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 Honneth², 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, 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). 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

² Atual diretor do Instituto de Pesquisa Social, da Universidade Goethe, de Frankfurt am Main.

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).

A formação no reconhecimento do outro

Flickinger (2011) acredita que com a compreensão da herança que a educação possui do processo de secularização, vivenciado concomitantemente ao Iluminismo, é possível entender grande parte dos problemas enfrentados, inclusive da predominância, ainda hoje, pelas ideias iluministas no cerne das reflexões e ideais da pedagogia. Segundo o 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, 2010b, p. 179).

Essa formação para o mercado de trabalho está culturalmente arraigada aos meandros das políticas públicas e às bases curriculares nacionais dos cursos de formação. Isso deixa evidente a postura política da legislação ao 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 de considerar os meios e processos da construção de conhecimento 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, 2010b, p. 180).

Porém, ainda segundo Flickinger (2011), 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 consideração, Flickinger (2011) utiliza-se de um exemplo da criança quando vivencia a 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, 2010b, 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 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.

Para 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 essa 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. É assim que a formação, enquanto reconhecimento, revela à educação a necessidade de transcender os muros escolares e acadêmicos e de 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). Portanto, na teoria do reconhecimento, é possível perceber um ideal de formação que envolve os processos sociais de luta. Do mesmo modo, Flickinger (2010b) realiza uma reflexão estabelecendo relação com os grupos sociais. Esse autor afirma que a Pedagogia deveria se espelhar na organização desses grupos como forma de ampliar os horizontes formativos, sendo necessário que a educação precisa se permita 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.

Considerações Finais

Assim como a teoria do reconhecimento, no âmbito educacional também se percebe a necessidade de ampliar a discussão para além da sala de aula, considerando a educação como um fenômeno social, em que participam e interferem a família, o estado e a sociedade como um todo. Afinal, essas instâncias estão envolvidas na gênese da constituição educacional e, principalmente, nas possibilidades que surgem para pensar e refletir sobre o operar pedagógico.

A proposta da teoria do reconhecimento do outro apresenta-se como uma possibilidade de redimensionamento da problemática. Tal teoria vem contribuir no que diz respeito a

compreender e reconhecer as três esferas em que se dá o reconhecimento: no âmbito da família, com a vivência do amor; do direito, através do cultivo do respeito; e da sociedade, por intermédio da solidariedade.

Em um segundo momento, o reconhecimento ocorre na esfera do amor, categoria na qual a relação entre teoria e prática pode ser refletida, pois não são apenas os conhecimentos que deixam subentendida uma relação de amor semelhante à vivida pela mãe e pelo filho, mas também as relações entre professor e aluno. 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, 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.

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 teoria e prática poderem se reconhecer e andar no mesmo sentido e caminho. Ao propor a abertura ao outro, 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 pelo narcisismo, pelo individualismo e que se direciona cada vez mais para a instrumentalização da razão. Se a formação dos profissionais da educação ainda apresenta muitos *déficits* ou lacunas em consequência da submissão a um modelo de racionalidade fechado e excludente, que segrega o pedagógico ao ambiente puramente escolar e acadêmico, quem sabe tal formação possa

buscar inspiração para sua mudança nos múltiplos caminhos e possibilidades abertos pelo reconhecimento do outro.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP N° 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
- BRASIL, Ministério da Educação, Congresso Nacional: **Lei n° 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: Resolução CNE/CP N° 5, de 13 de Dezembro de 2005 – **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**.
- BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional: **Lei n° 5692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/15692_71.htm .
- 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**. N°18, p. 35-40, Set-Dez 2001.
- 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>
- FLICKINGER, Hans-Georg. Senhor e escravo: uma metáfora pedagógica. In: **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2010.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A dinâmica do conceito de formação (*Bildung*) na atualidade. In: **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2010.
- 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.
- GOERGEN, Pedro. Prefácio. In: FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HERMANN, Nadja. 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.
- HONNETH, Axel. 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.
- 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.
- 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.
- SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: História e Teoria. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.
- 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 Sílvia: **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc; 2004.