

Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de professores que atuam na Educação Básica

José Henrique Duarte Neto
jhenrique.pe@hotmail.com - IFPE

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado, já concluída, cujo objeto de estudo é o conhecimento/conhecimento escolar que é tomado como mediador no processo de formação dos professores que atuam na Educação Básica. Partimos do pressuposto de que a epistemologia da prática é o ideário pedagógico que tem influenciado, de modo significativo, as práticas de formação de professores e a pesquisa em educação, no Brasil, nas últimas décadas. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica referenciada no materialismo histórico e dialético, com a finalidade de identificar as bases do pensamento político, filosófico, epistemológico e pedagógico de onde emergem o “corpus teórico”, do referido ideário. Com ênfase na experiência do indivíduo, no cotidiano e nas práticas empíricas, que privilegiam o conhecimento imediato e útil, a práxis curricular e o conhecimento escolar que orientam a formação de professores, baseiam-se numa compreensão liberal de mundo. Assim, um breve esboço histórico e as leituras críticas dos estudos de Dewey, de Michael Polanyi e de Suchodolski, se tornaram essenciais para a compreensão dos elementos teóricos e conceituais que estruturam a epistemologia da prática. Apresentamos os elementos que, em geral, configuram o referido ideário: os seus principais pressupostos; suas categorias e conceitos fundantes, que têm orientado a práxis curricular e a construção do conhecimento escolar. O estudo realizado possibilitou, ainda, a partir de um esforço de síntese, a formulação de um conceito de epistemologia da prática que fundamentou as análises realizadas a partir das informações coletadas no processo de pesquisa de doutorado.

Palavras-Chaves: Epistemologia da prática. Formação de professores. Experiência. Cotidiano/prática.

Epistemology of Practice: theoretical basis and epistemological guides of the teachers' education working with education

Abstract

This work is a piece of a dissertation that is already concluded. Its object is the knowledge/school knowledge as mediator in the education of teachers working with Basic Education. We claim that the epistemology of practice is a significant ideological pedagogic frame organizing the teachers' education in Brazil during the last decades. It is a documental and bibliographic research situated on the historic and dialectic materialism approach. It aims to identify the basis of the political, philosophical, epistemological and educational thought from which emerges the `theoretical corpus` of the ideological frame previously referred. The curriculum praxis and the school knowledge guiding the teachers' education draw their support from a liberal understanding of the world. The useful and immediate knowledge highlights the individual experience, the quotidian and the empirical practices. In order to understand this epistemology of practice, it was crucial to outline a brief historical and critical reading of Dewey, Michael Polanyi and Suchodolski's studies. This outline led us to the comprehension of the structuring theoretical and conceptual elements of that epistemology. The elements presented here are those which, in general, configure the referred ideological frame, that is, its main assumptions, its basic categories and concepts as directing the curriculum praxis and the school knowledge construction. Additionally this study, as an effort of synthesis, made it possible the formulation of a concept of the epistemology of practice as the basis to the analysis of the data constructed during the doctorate research.

Key words: Epistemology of practice. Teachers' formation. Experience. Day-by-day/practice.

Introdução

Ao longo do debate acadêmico, a epistemologia da prática emerge em função da tentativa de crítica ao tecnicismo. Destaca-se no escopo de um movimento que, formulando suas concepções de formação e trabalho docente, procura resgatar o professor como sujeito central nessas duas instâncias da atividade educativa, sem desconsiderar o protagonismo do aluno. Privilegia a ideia de reflexão sobre a prática como mediadora para a produção do conhecimento escolar. Dada às suas variadas abordagens, o ideário passa a configurar campos distintos de discussão entre os educadores, que em atendimento aos seus referenciais políticos, ideológicos e epistemológicos, situam-se uns no plano da reflexão de natureza instrumental e pragmática; outros advogam a necessidade de expandir a reflexão para o âmbito das práticas sociais, sem, entretanto, apontar para a superação das condições concretas sobre as quais se realizam as práticas educativas. Daí emergem variadas denominações que, caracterizando as abordagens, parecem estabelecer relações com suas filiações teórico-epistemológicas. Tem-se o “professor reflexivo”, “professor crítico-reflexivo”, “professor investigador”, “professor intelectual transformador” etc.

Com base nessas questões, trazemos para objeto de estudo o pressuposto de que a práxis curricular que organiza os cursos de formação de professores para atuar na Educação Básica, apesar de não se mostrar homogênea em relação aos ideários pedagógicos, está, no plano do conhecimento escolar, bastante influenciada pela epistemologia da prática. Nessa perspectiva, as instituições formadoras que organizam suas práticas curriculares influenciadas por este ideário têm contribuído aparentemente para um processo de esvaziamento da teoria na formação desses profissionais.

A epistemologia da prática baseia-se na compreensão de que o mundo resume-se às nossas impressões sobre ele, às nossas vivências cotidianas. Nivelam-se o mundo, reduzindo o cognoscível à experiência sensível, aos limites do empírico. Com estratégias às vezes diferentes de abordagem a respeito do trabalho e da formação docente, pautam-se todos numa crítica ao que denominam de racionalidade técnica, com especial destaque para o tipo de conhecimento e os procedimentos metodológicos que esse modelo de ensino sugere como mediador da formação. Advogam que a reflexão é um importante instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação e vêem na reflexão sobre a prática a estratégia que pode superar a racionalidade técnica. A ênfase nessa reflexão deve-se, segundo os pensadores desse ideário, pelo fato de o professor trazer em si um tipo de conhecimento que convencionaram denominar de pensamento prático. Com base nas leituras, podemos perceber que o que os autores denominam de pensamento prático do professor consiste de um cabedal de conhecimentos que o docente adquiriu a partir de sua experiência como profissional. Conhecimentos que têm origem na prática cotidiana, nas ações por ele desenvolvidas no exercício da docência e constituem, segundo os seus autores, o conhecimento tácito, as teorias implícitas, a respeito do como fazer. Para alguns, inclusive, esse pensamento tem início antes do exercício do magistério, começa com a sua vida escolar.

Na ênfase ao aspecto epistemológico não se percebe alusão a um conhecimento teórico de referência, produzido, sistematizado e elaborado pela humanidade, que o “prático reflexivo”, - aqui no caso o professor -, utilize para proceder com a reflexão recomendada pela epistemologia da prática. O destaque que se dá ao conhecimento tácito e a supervalorização das teorias implícitas sugerem que sejam esses os conhecimentos mais adequados para o exercício da reflexão sobre a prática, bem como os que devem ser tomados para conteúdo da formação e da atuação profissional. É parte também do ideário a “leitura do cotidiano escolar”. Nesse sentido, a subjetividade ganha relevo. Tomam-na como sendo produto das contradições com

origem no próprio sujeito, ou quando muito, da relação desse sujeito com os seus pares. Desconsidera-se, dessa forma, o plano das relações sociais e a fazem abstrata e anistórica. A subjetividade passa a ser desenvolvida em correspondência à sua incorporação efetiva nos diversos grupos sociais a que pertence. Mas, geralmente, incorpora-se acriticamente, sem estabelecer de forma mais adequada os reais vínculos entre o grupo e as condições sócio-históricas em que se situa. Essa ênfase na subjetividade faz com que mais do que o conteúdo, a importância resida no significado das coisas.

Apesar de haver outras, observamos que são quatro as categorias centrais no ideário da epistemologia da prática, sendo elas: reflexão, conhecimento, experiência e cotidiano. Esta última tem sido abordada, não raras vezes, numa relação de bastante proximidade com a categoria de “prática”, de modo que poderíamos tratá-la no sentido de “cotidiano/prática”. Referindo-se às pedagogias contemporâneas, cujos traços comuns o levaram a denominá-las de pedagogias do “aprender a aprender” Duarte (2003, 2007) tem chamado a atenção para o fato de que está presente, em sua maioria, o apelo ao conhecimento tácito, baseado no pensamento do cientista húngaro Michael Polanyi (1891 – 1976). Tomando de empréstimo esse postulado, essas pedagogias o têm como fundamental para a formação e para a prática profissional do professor -, que apesar das inúmeras denominações que recebe -, resume-se à ideia de reflexão como prática necessária do professor. Dessa forma, o conhecimento como importante mediação da formação do professor sofre demasiada influência da epistemologia do conhecimento tácito (SAIANI, 2004), constituindo-se, a nosso ver, um dos pilares desse ideário.

No que se refere ao seu aspecto pedagógico, particularmente em relação às suas bases filosóficas, o ideário tem como núcleo do processo formativo a experiência; a prática imediata do indivíduo. O pragmatismo e a valorização excessiva da experiência do indivíduo, como centro do processo, indicam-nos que, apesar da presença de várias abordagens na epistemologia da prática, as características apontadas levam-nos a afirmar que outro importante pilar de sustentação de tal ideário é a Pedagogia da Existência (SUCHODOLSKI, 2004).

Assim, afirmamos que a epistemologia da prática se constitui, entre outros elementos, da conjunção da pedagogia da existência com os pressupostos do conhecimento tácito, e tem como objeto de interseção entre ambos, a experiência do indivíduo. Esta experiência, tomada em seus pressupostos, é o “cotidiano/prática” sobre a qual a ação se realiza e produz as bases para a construção do conhecimento, que é mediador na formação do professor.

A partir da afirmativa dos pressupostos da epistemologia da prática, buscaremos apontar, mesmo que brevemente, os elementos que em seu conjunto constituem o que antes denominamos de pilares, quais sejam, a pedagogia da existência; a prática/experiência e o conhecimento tácito. Em relação ao conteúdo do primeiro pressuposto nos apoiamos particularmente na leitura de Bogdan Suchodolski (1903 - 1995), porém recorreremos também a algumas abordagens feitas em Arce (2002) e Duarte (2001). Com relação ao segundo pilar de sustentação desse ideário, buscamos referência nos escritos de John Dewey (1859 – 1950), por entendermos que esse pensador vai oferecer as bases teórico-epistemológicas do referido pressuposto. E, por último, ou seja, em relação à epistemologia do conhecimento tácito, fomos buscar num importante expoente, o já referido cientista húngaro Michael Polanyi. Para isso apoiamos-nos em Saiani (2004) (já anteriormente citado) na publicação da referida obra, no Brasil, cujo conteúdo traz as principais ideias de Michael Polanyi a respeito do conhecimento tácito.

A Epistemologia da Prática e a Formação de Professores

A formulação de um ideário vai se constituindo sempre com a finalidade de fazer aproximações, de buscar construções categoriais que tenham uma origem comum, um pensamento comum. Postura louvável e necessária, inclusive, para estabelecer inteligibilidade e um repertório compartilhado, que possam facilitar a comunicação entre os interessados no objeto do conhecimento em tratamento e faça avançar na constituição de um campo de pesquisa delimitado por um objeto claro e um corpo teórico/conceitual e metodológico mais adequado. Observamos isso com relação à formulação do ideário pedagógico que será analisado.

Podemos perceber que a discussão de formação de professores, especialmente com esse enfoque, começa a se constituir, a partir das duas últimas décadas do século passado e tem continuidade nesta década; um conjunto de teorias que ao abordar a formação e o trabalho docente, procura resgatar o professor como sujeito central nessas duas instâncias da atividade educativa. Há um esforço comum das abordagens em dar resposta à questão do papel e da função do professor na organização e materialização do trabalho pedagógico. O caráter de heterogeneidade das abordagens sobre a formação de professores e sobre o currículo, feitas sob a orientação da epistemologia da prática, observadas a partir de nossas leituras, não invalida o empenho dos pesquisadores e educadores em buscar construir aproximações

teórico-conceituais. Aproximações que possam oferecer um quadro de análises que comportem, inclusive, orientações para pesquisas no campo da formação de professores e de currículo, como também servir para subsidiar propostas para a formação inicial e continuada de professores. No entanto, apesar de parecer positivo o aspecto da heterogeneidade, por outro lado, às vezes, favorece o surgimento de inúmeras abordagens que, nas ocasiões em que são chamadas a identificar com mais clareza o objeto de estudo, envereda por uma interminável lista de adjetivações. Dando provas do caráter não homogêneo da epistemologia da prática, Garcia (1995) observa a variedade de adjetivações¹ que o professor recebe, em relação aos postulados que cada pesquisador formula, com vistas a sua inserção no debate e para contribuir, a seu modo, com o referido ideário.

A Pedagogia da Existência e suas contribuições para a epistemologia da prática

A abordagem da temática, feita por Suchodolski (2004), é particularmente interessante porque o autor, além de tratar o tema historicamente, evidenciando os seus processos de desenvolvimento, ainda toma a pedagogia da existência em relação à pedagogia da essência, por entender que o desenvolvimento de uma está, de certa forma, associada às mudanças que a outra vai sofrendo ao longo da evolução do pensamento e das teorias pedagógicas. Dessa maneira, é possível perceber que, em termos de definição, concebe-se que, em relação à pedagogia da essência, o pressuposto filosófico é de que a essência é algo anterior a cada indivíduo. Constitui-se de um conjunto de virtudes que precisa ser desenvolvido. A pedagogia da essência concebe a realidade como pré-existente, sem qualquer relação com a realidade social concreta dos indivíduos (DUARTE, 2001), de maneira que a educação é vista como um ideal sonhado, estagnado no tempo, difícil e quase impossível de ser alcançado.

A pedagogia da existência vai buscar inspiração em diversas fontes de pensamento, de modo que a sua formulação vai-se constituindo historicamente. Incorpora toda contribuição

1 Termos utilizados para se referir aos professores e ao ensino com base na reflexão: “prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruicksank; Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeyer), professores adaptativos (Hunter), o professor como investigador na ação (Corey; Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy; Everston; Freeman), professores como sujeitos com ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce; Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarci), professores como indagadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O’Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner)”. (Id. Ibid, p. 59).

que possa oferecer subsídios à construção, no campo da educação, de um pensamento pedagógico que tome a existência do homem como objeto e mediação da formação do indivíduo. Nesse sentido é que afirma o autor:

A pedagogia da existência constitui, desde fins do século XIX, a corrente de maior importância da pedagogia burguesa, em virtude da sua energia e variedade [...] Um dos principais fatores de fortalecimento da pedagogia da existência foi a teoria da evolução, formulada por Darwin no campo do desenvolvimento da Natureza e por Spencer no domínio do desenvolvimento social (SUCHODOLSKI, 2004, p. 45-7).

Extraíndo de H. Spencer (2009) suas contribuições à formulação de uma concepção de educação², o autor afirma ser possível perceber a partir dessas indicações que a pedagogia da existência avança no sentido de adquirir o seu caráter instrumental e utilitarista.

Nesse sentido, percebe-se que nessa pedagogia o problema do indivíduo se constitui ponto capital, passando sua existência a ser o fulcro da sua educação. Incorporando ao seu ideário a ideia de desenvolvimento “natural” do sujeito, a pedagogia da existência entende que a educação deveria tomar como objeto de intervenção o processo de desenvolvimento, de modo que sua atuação não vá além dos limites do subsídio a esse processo, que se atenha à tarefa de incentivar e despertar no sujeito suas potencialidades, sem dirigi-lo ou moldá-lo, mas libertá-lo. Assim é que se observa que

A pedagogia da existência parte do princípio de que os homens são essencialmente diferentes, que temos de respeitar as diferenças e a educação deve ser guiada pela existência particular de cada indivíduo. Desloca-se o foco do conhecimento para vida cotidiana do indivíduo, para a sua existência empiricamente dada (ARCE, 2002, p. 210).

Reafirma-se um ideal de vida que deva brotar do próprio indivíduo. De modo que a sua educação se organize com as necessidades do presente, revelando seus sentidos e significados, ou seja, é no próprio interesse do indivíduo que o professor deve se empenhar. No escopo da formulação da pedagogia da existência, Suchodolski (2004) destaca a importância da contribuição de Dewey (1976) que, buscando formular os objetivos da educação, afirmava: “o

2 Segundo Spencer, (2009) o valor da instrução e da educação deve ser considerado através do prisma das necessidades biológicas e sociais do indivíduo na sua luta pela vida. Spencer salientou claramente cinco critérios principais de escolha das matérias de ensino: o que serve para a manutenção da vida e da saúde, o que contribui para procurar meios de subsistência, o que é útil para a educação das crianças, o que serve para manter os contatos sociais e é necessário do ponto de vista do todo social e, finalmente, o que permite repouso e é motivo de contentamento da vida. Deste modo, a educação tornava-se a arma do indivíduo na luta pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela existência de seus filhos.

processo educativo não tem qualquer objetivo fora de si mesmo”, o que implica dizer que o objeto sobre o qual a educação atua são as experiências do sujeito, organizando-as de modo a que o seu desenvolvimento constitua-se no elemento formador do espírito e da moral; o que significava afirmar que a educação deve realizar-se a partir da própria vida do sujeito e contribuir para o seu desenvolvimento.

Como já foi comentada, a pedagogia da essência, cujo princípio filosófico baseia-se no idealismo e suas diversas variantes, têm como fundamental o permanente, o imutável, o sempre existente, cuja função da educação era realizar, no sujeito, esse ideal. Segundo o autor, Dewey, em contraposição a esse pensamento e fundamentando-se, entre outras questões, no evolucionismo, vai advogar a ideia de que toda e qualquer mudança, inclusive o seu curso, é fundamental no processo de educação do sujeito, desvinculando-se, assim, da ideia de resistência ao que é novo, diferente, diverso. O valor do que é novo reside segundo Dewey, não por aquilo que lhe precedeu, mas pelo fato de existir, “abolindo o direito de a imaginação atribuir ao futuro o papel de dirigir a vida presente” (SUCHODOLSKI, 2004, p. 53). Entende, ainda, que tudo isso se constitui em elementos da experiência do sujeito e deve ter um valor significativo nos programas de ensino. Pensamos haver uma tendência, nesse sentido, de substituir nos conteúdos de ensino os conhecimentos universais produzidos pela humanidade, pelas experiências dos sujeitos, como mediação para a educação. Ou como afirma o autor: “o programa de ensino deixou de ser escolha das matérias para se tornar o curso das experiências das crianças” (SUCHODOLSKI, 2004, p. 54).

A relação prática/experiência como unidade que compõe o ideário da epistemologia da prática

A relação prática/experiência assume para a epistemologia da prática uma dupla dimensão: de elemento de conjunção, portanto de realizador da unidade entre os pilares da pedagogia da existência e do conhecimento tácito; de mediação, através da qual e com a qual se realiza a aquisição dos conhecimentos julgados necessários à formação do indivíduo. Em suma, podemos afirmar que ao ser mediação, a relação prática/existência, contém em si elementos da pedagogia da existência e da epistemologia do conhecimento tácito, movimentando-se de modo a um contínuo processo de realimentação dos nexos mediados, ou seja, essa relação é, em última instância, o modo mesmo de existir da epistemologia da prática. Como já anunciado, tomaremos para explicitar essa questão o pensamento de John Dewey

(1976), buscando extrair as características fundamentais de sua abordagem em torno da experiência do indivíduo como mediação para a aquisição de conhecimentos e sua relação com a epistemologia da prática. A nossa imersão em Dewey partiu da seguinte indagação: Será que a contribuição de John Dewey à epistemologia da prática resume-se ao conceito de reflexão? A vinculação da categoria de reflexão à prática não sugere que a categoria experiência, bastante recorrente no ideário, também não tenha sua origem vinculada aos escritos deweynianos?

A experiência do indivíduo como categoria de mediação na aquisição do conhecimento, no processo educativo, parece se formular em Dewey a partir de duas questões fundamentais: sua crítica à escola tradicional, quando o autor afirma que o objetivo dessa escola residia na transmissão da herança cultural, onde percebia distorção entre o conteúdo ensinado e o nível de experiência do aluno; “à imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e o cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência...” (DEWEY, 1976, p. 6); no fato de considerar como fundamental na Escola Nova, a ideia de educação relacionada à experiência, nesse sentido, é categórico:

Em meio a todas as incertezas, admito haver consenso geral permanente quanto a pressuposto fundamental, ou seja, de que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal, estando, portanto, a nova filosofia de educação comprometida com alguma espécie de filosofia empírica e experimental (op. cit., p. 13).

As experiências, segundo Dewey, não são exclusividade da natureza individual, pessoal, do sujeito. Elas são, de fato, a combinação entre essa dimensão do indivíduo e o seu caráter social. “... toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contacto e comunicação” (p. 30). Entende o autor que há experiências que são educativas e experiências deseducativas. Estas últimas correspondem àquelas que não apenas não contribuem para a consecução de experiências futuras, mas, inclusive, as impede. Apresentam-se sem condições para possibilitar um processo de continuidade. Sendo a continuidade um dos princípios da experiência, afirma que para ter uma natureza educativa, a experiência precisa trazer em si o potencial de oferecer condições para que, a partir das condições do presente, o indivíduo, ao adquirir o conhecimento por ela mediada, possa servir de suporte para utilizá-lo, em experiência futura, de modo criador.

Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se

sucedem. Daí constituir-se o problema central de educação alicerçada em experiência a seleção das experiências presentes, que devem ser do tipo que irão influir frutífera e criadoramente nas experiências subseqüentes (DEWEY, 1976, p. 16-7).

Com especial relevo às experiências “educativas”, Dewey vai construir a concepção de “experiências educativas” em relação aos postulados da educação sob orientação dos princípios da Escola Nova e do que entende serem os “ideais democráticos” do povo norte americano. Ressalta que, sendo os métodos da escola tradicional de natureza autocrática, os métodos da Escola Nova têm tido receptividade por serem métodos mais humanos, estarem assim mais de acordo com a experiência de vida da população dos Estados Unidos. Concebe que a qualidade da experiência tem relação com a vida na democracia liberal; com a experiência no respeito e cultivo à liberdade individual; com os valores do liberalismo. A defesa desse postulado aparece de modo bastante claro, quando o autor, em forma de indagação, afirma:

o princípio de respeito à liberdade individual e à decência e a amabilidade das relações humanas não resulta afinal da convicção de que tais cousas decorrem de qualidade mais alta de experiência por parte de numero maior de pessoas, qualidade que falta aos métodos de repressão, coerção, ou força? (DEWEY, 1976, p. 25).

Somos da opinião de que as experiências não se compõem apenas da dimensão cognoscitiva e emocional – aliás, como parece deixar claro o autor -, mas, também, tem um caráter axiológico em que os valores cultuados socialmente passam a compor o quadro de referências sociais sob as quais as experiências vão sendo construídas. Como podemos verificar, as referências para indicar a experiência que tem natureza educativa são aquelas orientadas a cultivar os valores da democracia liberal, particularmente, ao valor que lhe é mais caro, ou seja, a liberdade individual, o que nos permite afirmar que o quadro de valores da experiência a ser selecionada para, através dela, o indivíduo adquirir o conhecimento, corresponde aos aqui apresentados.

Outro princípio importante que constitui a experiência educativa, segundo Dewey, é o princípio da interação. Esse princípio se compõe de dois fatores, sendo eles: as condições objetivas e as condições subjetivas. Ao reconhecer o caráter social e até histórico da experiência, afirma que “o mundo, em larga medida, é o que é, devido ao que se fez e ao que nos foi transmitido de atividades humanas anteriores.” Nessa perspectiva é que o autor afirma que as experiências não são redutíveis àquelas oriundas no sujeito em si, ou seja, não se processa apenas internamente, criando atitudes e valores no indivíduo, mas as experiências

criam também um mundo fora do sujeito. Por outro lado, as condições subjetivas, o autor entende serem aquelas centradas na mente e no corpo do indivíduo, correspondendo às condições internas. Sendo a interação o resultado do conjunto dessas dimensões, passa a conformar o princípio básico da educação pela experiência. Explicitando o seu raciocínio, o autor afirma:

Ninguém discutirá que uma criança de favela tem experiência diferente da de uma criança de um lar cultivado de classe média, que o menino do campo tem experiência diversa da do menino da cidade, e o das praias diferente da do sertão. Geralmente tudo isso é demasiado obvio para merecer registro. Mas, quando se reconhece a sua importância em educação, temos o segundo modo em que o educador pode dirigir a experiência do jovem, sem exercer imposição. A responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes (sic) conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas (DEWEY, 1976, pp. 31-2).

Apesar de considerar a natureza social da experiência, notamos que a ideia de experiência é localizada. A realidade não é tomada como uma unidade, mas se apresenta fragmentada. A ideia de realidade aparece como sendo as experiências imediatas, ditas “concretas”, como se cada criança tivesse, em particular, a sua realidade, que é a sua experiência. Logo, respeito à criança é educá-la a partir da “sua experiência”, da “sua realidade”. É dessa experiência, já modelada pelo meio, que o educador deve extrair os elementos para educar o aluno. Não pode, em nome da liberdade individual, “impor” “outra realidade”, “outra experiência.” Nesse sentido, pode-se estabelecer relação entre o que Dewey propugna como processos formativos mediados pela experiência e os postulados da Pedagogia da Existência, pois,

A pedagogia da existência considera que os homens não são essencialmente iguais, mas diferentes, e suas diferenças devem ser respeitadas. Assim, no interior da escola, há aqueles que têm mais ou menos capacidades, aqueles que aprendem mais rápido e os que aprendem mais devagar, além da diversidade de interesses. Cabe à escola ser tolerante com tais diferenças, tratadas pela psicologia com maior ou menor veemência, como desvios de origem orgânica e/ou comportamental, naturais e não sociais (TULESKI, 2004, p. 129).

Além dos aqui já elencados, julgamos existirem ainda dois aspectos essenciais na exposição deweyniana a respeito da realização dos processos educativos mediados pela

experiência do indivíduo. São eles: o empiricismo; e o culto ao presentismo. Em relação ao primeiro, torna-se evidente, quando o mencionado autor, afirma:

Constitui princípio cardeal da mais recente teoria da educação dever toda instrução iniciar-se pela experiência que o aprendiz possui: essa experiência e as capacidades desenvolvidas, durante este período anterior (à escola) fornecem o ponto de partida de toda a aprendizagem posterior (DEWEY, 1976, p. 74).

Dessa forma, o conhecimento parece situar-se e se restringir ao seu caráter de utilidade, subordinando-se às necessidades imediatas do indivíduo, de modo a atender aos estágios de suas experiências. Daí decorre o segundo aspecto, qual seja, o do culto ao presentismo, que pode ser abstraído da seguinte declaração:

vivemos sempre no tempo em que estamos e não em outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. Esta é a única preparação que, ao longo da vida, realmente conta (DEWEY, 1976, p. 44).

O exame cuidadoso a respeito desses postulados nos indica que são das experiências atuais e presentes do aluno, que o professor deve extrair os critérios para a construção das condições sob as quais se processará a seleção, organização e socialização do conteúdo de ensino. O processo de ensino e de constituição do conhecimento escolar tem centralidade na experiência do aluno, não nas experiências sócio-históricas, resultadas do longo processo de desenvolvimento das relações humanas vivenciadas por conta das necessidades que os homens puseram, historicamente, como essenciais aos processos de produção e reprodução de sua existência. Das postulações do autor, decorre o entendimento de que a educação não é outra coisa senão o instrumento, pelo qual se propicia o desenvolvimento individual do sujeito, como premissa para a sua inserção social. Essa ideia tem origem na transposição que se faz das relações sociais para as relações entre os indivíduos, vistos isoladamente, o que resulta em compreender que a realidade social parece, nessa concepção, constituir-se do somatório das experiências individuais. Sendo o desenvolvimento individual do sujeito o objeto do processo educativo, espera-se com isso que a sociedade, como o somatório dessas individualidades também se desenvolva. Desenvolvendo o indivíduo, crê-se poderem desenvolver suas potencialidades cognitivas e emocionais e torná-lo mais humano, - processo que parece está reduzido aos aspectos cognoscitivos e emocionais -, por conseqüência, as relações sociais, também se tornariam mais humanas.

Das finalidades da educação deriva, em Dewey, o método que organiza o processo educativo. Ao afirmar que “o que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fonte de problemas” (DEWEY, 1976, p. 81) traz à tona dois axiomas fundamentais da epistemologia da prática: a prática como objeto da reflexão e a problematização como método de abordagem do objeto. O autor, adepto da problematização como método para aprendizagem, advoga que “O problema surja das condições da experiência presente e esteja dentro da capacidade dos estudantes; e segundo, que seja tal que desperte no aprendiz uma busca ativa por informação e por novas ideias” (DEWEY, 1976, p. 82). Entende o autor que as atividades de ensino, ao tomar como seu conteúdo a experiência do indivíduo, valorizam-no, instiga-o a participar, desenvolvendo ao mesmo tempo os controles ativos sobre o indivíduo. O método pode, nessas circunstâncias, segundo Dewey, operar como importante instrumento de controle social. Ao mesmo tempo, é de opinião de que se deve problematizar a prática, de modo que estimule o indivíduo a buscar, por si mesmo, novas informações, que o incentive à busca por novos conhecimentos, assim como ao modo como buscar, enfim, que ele “aprenda a aprender”.

O conhecimento tácito e suas contribuições na formulação dos postulados da epistemologia da prática

A nossa exposição a respeito do conhecimento tácito será baseada na obra de Saiani (2004). A importância da obra reside em que, além dos princípios que traz, vem acompanhada da defesa que faz o autor da necessidade de que as práticas educativas a serem desenvolvidas na escola tenham por base o conhecimento tácito. Saiani, ao longo do texto, utiliza-se de uma estratégia de apresentação que prima pelo diálogo com o cientista húngaro Michael Polanyi, resgatando trechos de seu livro *Personal Knowledge*³ (Conhecimento Pessoal) e outros pensadores que em seu conjunto contribuíram para a formulação dos pressupostos do conhecimento tácito. Como se trata de uma exposição que Saiani faz do pensamento de Polanyi, buscaremos tomar cuidado em separar o que é do cientista húngaro daquilo que é pensamento de Saiani.

3 Segundo Saiani (2004) este livro, publicado há quase 50 anos, nunca foi traduzido em nosso meio.

Como já afirmamos, é no cientista húngaro Michael Polanyi (1891 – 1976) que a maioria dos educadores vai buscar os elementos essenciais do conhecimento tácito, para torná-lo parte constituinte do ideário da epistemologia da prática. Já na apresentação do livro, podemos entrar em contato com o axioma que fundamenta o conhecimento tácito, a afirmativa, baseada em Polanyi, de que “sabemos muito mais do que podemos relatar: o componente que podemos descrever, o conhecimento explícito, é uma parte ínfima em relação ao que não pode ser descrito, o conhecimento tácito, do qual fazem parte as percepções daquele que conhece, bem como sua própria história de vida” (SAIANI, 2004, p. 11).

Construindo exemplos do modo como o conhecimento tácito se expressa na ação, o autor afirma que ao proceder com a classificação das espécies, isso só se torna possível, porque há no sujeito classificador um tipo de conhecimento inexplicável, com origem na sua experiência, que lhe permite associar características entre membros da mesma espécie, que escapam ao conhecimento científico, ou seja, segundo Saiani (2004, p. 56), “de acordo com Polanyi, a concepção de uma classe real é construída mediante a integração de instâncias tacitamente conhecidas dessa classe, e continua a ser construída e modificada ao notarmos essas instâncias” [grifos nossos]. Evidencia-se nesse exemplo o conhecimento tácito como central no processo de construção do conhecimento, na medida em que assume a condição de mediação para a formulação da concepção de classe real. Esse conhecimento, segundo podemos notar na exposição do autor, é imbuído de intuição, de imaginação, de uma espécie de memória inconsciente. O conhecimento implícito, tácito, inexplicável não repousa apenas no conteúdo, em si, do objeto, mas também no modo de atuar sobre ele, pois segundo Polanyi “o emprego de instrumentos é uma habilidade adquirida tacitamente” (SAIANI, 2004, p. 57).

Uma característica importante do conhecimento tácito diz respeito à impossibilidade de transferência desse conhecimento, pois se baseando no cientista, Saiani (2004, p. 56) afirma:

Identificar os membros de uma espécie e reconhecer a espécie (o indivíduo e a categoria a que pertence) são entendidos por Polanyi como atos tácitos, afetando-se reciprocamente enquanto a experiência se desenrola. No entanto, não há como normatizá-los por meio de máximas e regras, que prescindam de uma apreciação pessoal [grifos nossos].

Para dar maior inteligibilidade à sua afirmativa, o autor cita Polanyi: “O conhecimento de traços característicos é valiosíssimo como máxima para a identificação de espécimes, mas como todas as máximas só é útil para aquele que possui a arte de aplicá-la” (SAIANI, 2004, p. 56) [grifo nosso]. Trata-se, como se ver, do conhecimento implícito, intransferível, porque

inexplicável, adquirido nas experiências pessoais, não passível de sistematização, dado o seu caráter de pessoalidade. Pode um conhecimento com essas características, tornar-se mediação central no processo de formação do professor?

Nesse âmbito já podemos estabelecer a seguinte questão: como Saiani (2004) advoga a epistemologia do conhecimento tácito como mediador para os processos educativos que ocorrem nas escolas? Para corroborar com as bases do conhecimento tácito, cuja característica fundamental é o conhecimento pessoal, baseado na percepção⁴, na experiência individual, em um conhecimento de natureza sensitiva/sensorial, Saiani vai buscar em Dewey a concepção de educação que pode servir de base à aplicação, nos processos educativos, do conhecimento tácito, como mediador para a aquisição do conhecimento. É na afirmativa deweyniana de que as escolas devem guiar-se pelo “cultivo e a expressão da individualidade em lugar das imposições externas; a atividade livre em vez da disciplina externa, a experiência substituindo livros e professores” (DEWEY *apud* SAIANI, 2004, p. 14) que o referido autor assenta a sua defesa do conhecimento tácito como mediador. O modo como entende a função da escola é bastante esclarecedor do seu posicionamento, senão vejamos: “Sendo a escola uma agencia de transmissão de valores culturais, e sendo eles gerados por paixões intelectuais, é tarefa da escola muito mais despertar e fomentar tais paixões do que transmitir informações e procedimentos” (SAIANI, 2004, p. 84) [grifos nossos].

A natureza de pessoalidade do conhecimento tácito, sua condição, quase sempre de ser inexplicável, acarretando dificuldades em organizá-lo e sistematizá-lo faz com que ele tenha na ação do indivíduo o seu modo de expressar-se. Decorre então, que o seu emprego no processo educativo, proposto por seus defensores, atende aos tipos de procedimentos metodológicos que se assentam na natureza “prática” da atividade educativa. Nesse sentido, é que, de acordo com a compreensão que têm da função da escola, acima mencionada, deriva o método que organiza o processo educativo, baseado na ação exemplar do professor. Assim, para a epistemologia do conhecimento tácito, é fundamental que no âmbito da atividade educativa, da relação ensino-aprendizagem, a relação de autoridade epistemológica que o professor exerce sobre o aluno seja extremamente necessária. Autoridade que deve revestir-se de um sentimento de pertença de objetivos afins. Entendem que a coincidência de objetivos estabelece uma relação de afetividade que assessora a motivação, despertando maior interesse do aprendiz, de modo

4 Segundo Saiani (2004, p. 11) “a epistemologia do conhecimento tácito enraíza-se no próprio ato da percepção”.

que o exemplo passa a ser mediação fundamental do processo de aprendizagem. Citando Polanyi, o autor demonstra como tal relação se faz mediada pelo conhecimento tácito.

Aprender pelo exemplo é submeter-se à autoridade. Você segue seu mestre por confiança em sua maneira de ver as coisas mesmo quando não pode analisar e explicar sua eficácia em detalhes. Observando o mestre e emulando seus esforços em presença de seu exemplo, o aprendiz capta inconscientemente as regras da arte, incluindo aquelas não conhecidas pelo próprio mestre (POLANYI, *apud* SAIANI, 2004, p.86). [Grifos em itálico do autor] [Grifos em negrito em nossos].

Podemos notar então que o processo de formação mediada pelo conhecimento tácito pressupõe que se ensina e se aprende inconscientemente, ensina-se, inclusive, aquilo que não se sabia saber! Ainda pode ser observada como características do conhecimento tácito, o fato de que ele se desenvolve na ação repetida, treinada. O conhecimento tácito é um conhecimento transmissível apenas pelo exemplo “prático”. Seguindo o método de exposição da epistemologia do conhecimento tácito, baseado nos exemplos do cientista húngaro, cita-o para demonstrar o modo como o referido conhecimento se expressa:

a arte do diagnóstico médico é apenas um exemplo de uma habilidade que só pode ser transmitida pelo exemplo, e que não é passível de ser explicitada. Ocorre uma súbita integração tácita dos indícios particulares que são captados pelo especialista. Tal integração depende de seu aparato perceptivo, de sua experiência com outros casos, e finalmente de sua história de vida. Trata-se de um ato de inferência tácita, não de uma dedução explícita (POLANYI; PROSCH *apud* SAIANI, 2004, p. 88) [grifo do autor].

Além da importância, talvez demasiada, que atribui à experiência individual e à história de vida do indivíduo, ainda no decorrer da exposição, podemos perceber, através dos exemplos postos por Michael Polanyi e trazidos por Saiani (2004), como se configura para eles a concepção de educação e a função que a escola deve ter nos processos de formação humana e como o conhecimento tácito pode, na ótica dos seus defensores, contribuir para essa tarefa. Já assinalada anteriormente qual é a função da escola, segundo Saiani, trazemos, então, uma compreensão bastante coerente sobre o processo educativo, expresso pelo por Polanyi e transcrito por Saiani (2004).

Regras e modelos contidos em livros de pouco adiantam sem o conhecimento tácito que possibilite sua compreensão. De resto, a própria leitura parece também depender de atos de inferência tácita. Assim, muito mais do que o fornecimento de regras, deve ser preocupação do professor a apresentação de situações que possibilitem o desenvolvimento de integrações tácitas pelos alunos (p. 87) [grifos nossos].

É importante ter claro que o termo regras e modelos, usados criticamente pelo autor, não estão restritos aos aspectos “técnicos” da atividade do processo de ensino-aprendizagem. A leitura atenta do texto e a compreensão das bases epistemológicas do conhecimento tácito nos fazem entender que esse termo se estende a outras dimensões do conhecimento humano, incluindo-se aí os conteúdos disciplinares construídos pela humanidade. Apesar de importante e necessário não estamos nós discutindo, neste momento, se esses conhecimentos devam estar ou não organizados em forma de disciplinas, áreas de concentração, eixos temáticos, ou formas afins. O que nos interessa, no âmbito deste trabalho é identificar e analisar criticamente a natureza do conhecimento que é mediador da formação. Julgamos que a nossa observação tem sentido, quando nos deparamos com a seguinte afirmativa do autor: “O professor, assim como o cirurgião bem sucedido, apóia-se em seu conhecimento tácito para o trabalho pedagógico” (SAIANI, 2004, p. 89).

Considerações Finais

Com base em nosso referencial teórico-metodológico, o conhecimento na qualidade de mediação fundamental no processo de formação do sujeito, em qualquer instância e/ou nível em que o ato educativo se põe, tem relação com as determinações históricas construídas pelos homens, para responder às necessidades de produção e reprodução da existência, material e espiritual. Para isso, os homens estabelecem relações entre si e com a natureza, passando a constituir as mais distintas formas de organização social existente ao longo de sua história. O conhecimento, assim como inúmeras outras mediações, está imbricado na relação de universalidade e parcialidade das ações humanas e se coloca como possibilidade histórica, na perspectiva da transcendência para outras formas de relações entre os homens. Desvelar qual a ontologia que está no fundamento, tanto de uma concepção de prática que se esgota no ato imediato, quanto da práxis, caminha no sentido de tributar importantes esclarecimentos para uma aproximação cada vez maior do sujeito com o real. Nesse sentido, identificar as bases epistemológicas e políticas, bem como a natureza do conhecimento que é tomado como instrumento para o ato educativo, no âmbito do currículo da formação dos profissionais da educação, pode dar significativas contribuições para compreender se a formação está dirigida à universalidade do ser social ou para a afirmação cada vez maior da parcialidade do sujeito.

Percebemos que o ideário, em muitas de suas vertentes, parece sugerir que o professor encontra a sua remissão na reflexão sobre a sua prática, insinuando que quanto maior a imersão

nesse campo, maior é a possibilidade do professor reorientá-la. Não negamos a validade desse aspecto, pois sabemos de sua importância como mediador do processo de formação, porém é insuficiente quanto à dimensão de promover mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. O ideário insta a pensar que conhecer a prática é já ter sobre ela o domínio. Nesse sentido, cabe indagar: seria o exercício da reflexão sobre a sua prática, suficiente para promover alterações significativas no processo de formação e de prática pedagógica do professor?

Apesar da importância que deve ser atribuída à existência de outros conhecimentos, baseados nas experiências de vida e do valor das opiniões formuladas em torno das mais diferentes questões do cotidiano, certamente não são esses conhecimentos que justificam a existência de escolas - em nosso caso particular- orientadas para formação dos profissionais da educação. A razão de sua existência parece estar na exigência que se faz às novas gerações para se apropriarem dos conhecimentos elaborados e sistematizados. Como afirma Saviani (2005),

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. [...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado: à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (p. 14).

É verdade que os problemas enfrentados pela escola e pela educação não dizem respeito exclusivamente à natureza do conteúdo socializado e à maneira como se faz. A presença, no espaço escolar, de conhecimentos mais diretamente relacionados à existência imediata dos indivíduos não invalida a necessidade da escola existir e nem 'põe em xeque' o fato de ela lidar com o conhecimento elaborado e sistematizado. A presença daquele conhecimento se faz na escola com os sujeitos que a fazem existir. Entretanto, na perspectiva da organização do trabalho pedagógico, esse conhecimento assume posição de assessoramento, de subsídio e mesmo de socializador dos sujeitos educandos. O que é essencial para responder à especificidade da escola, como assinalado, é a transmissão/re-elaboração/apropriação do conhecimento objetivo, cuja finalidade reside em contribuir, decisivamente, para o processo de humanização do sujeito. De modo que, a formação humana no plano da educação escolar, em qualquer dos níveis de ensino, é o processo, que mediado pelo trabalho educativo, se realiza no sentido da transição entre a vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da reprodução social (DUARTE, 1996.)

O autor acima afirma que esse processo quando realizado considerando as condições concretas em que ocorre pode contribuir na superação da contradição, presente de forma exacerbada na sociedade atual, entre as esferas do cotidiano alienado e a esfera do não-cotidiano. Apesar das inúmeras mediações que se interpõem nesse processo, entendemos que, no plano da educação escolar, o conhecimento objetivo assume papel relevante.

O conhecimento escolar se define, entre outros aspectos, pela relação que estabelece com os demais conhecimentos. Segundo Saviani (2005, p. 75), o conhecimento escolar é o “processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam esses elementos numa forma, numa seqüência tal que possibilite a sua assimilação”. Desse entendimento derivam algumas questões. Inicialmente a existência por si só de diversos níveis ou dimensões do conhecimento no espaço escolar não é suficiente para garantir a construção do conhecimento escolar. Com origem nas relações sociais, portanto da realidade, o conhecimento não é mero reflexo dessa realidade, tampouco simples momento de uma atividade espontânea dos sujeitos. O processo de construção do conhecimento requer uma ação ativa dos sujeitos, de modo a apreender e abstrair o movimento existente nessa totalidade. Sendo assim, pressupõe mediações que possam lhe dar organicidade e lhe servir de estruturante, organizando o seu processo de construção. Temos afirmado que as condições objetivas sobre as quais se desenvolvem a práxis curricular exercem influências significativas no modo como ela se organiza e na natureza do conhecimento que é produzido, no âmbito da escola.

Temos em conta que sendo uma atividade intencional e dirigida, o processo que pretende gerar o conhecimento escolar exige a elaboração e o cumprimento de determinadas tarefas que permitam selecionar conteúdos, sugerir, fazer e avaliar atividades que concorram na aprendizagem do conhecimento proposto; requer que se diferencie o conhecimento sistematizado e o conhecimento espontâneo; definir, minimamente, uma hierarquia lógica do conhecimento, de modo a seqüenciá-lo, razoavelmente, permitindo um processo de erudição, ou seja, o conhecimento escolar passa a se constituir como conhecimento aprendido quando, através das mediações pedagógicas, das experiências dos sujeitos envolvidos no processo de construção o aluno o reelabora, de modo que transmissão e re-elaboração do conhecimento escolar constituem momentos simultâneos e complementares; o que nos faz entender que o conhecimento escolar não existe sem o saber científico, todavia a ele não está redutível. Tampouco o processo se esgota na mera e simples transmissão de conhecimentos, já que a

transmissão se constitui em apenas um dos aspectos que caracterizam o trabalho do professor, sendo mediada pelos métodos, pelos valores políticos, ideológicos, culturais e sociais do professor.

O nosso interesse no conhecimento escolar, como objeto de estudo, está relacionado com a importância que a escola assumiu, na sociedade moderna, para contribuir no processo de humanização do ser social. Para nós, está claro que os problemas da educação não estão reduzidos à questão do conhecimento escolar. Seria ingenuidade imaginar que em se oferecendo este ou aquele conhecimento os problemas estariam resolvidos. O nosso interesse em discutir o conhecimento escolar é por entendermos que o papel precípua da escola é garantir aos que a ela se dirigem a transmissão/assimilação/reelaboração daquilo que de melhor a humanidade produziu, de modo a contribuir em seu processo de humanização e avançar na luta contra a alienação. Mais do que epistemológico, o problema é político. Afirmamos que a natureza do conhecimento e suas formas de apropriação, na formação, não resolvem os problemas de que certamente se acercam os cursos que formam os profissionais da educação, tampouco resolve os problemas sociais. Mas ressalta-se que a possibilidade de apropriação de determinados conhecimentos que permitam a compreensão dos mecanismos de funcionamento da sociedade e das relações que lhe fazem existir podem contribuir de forma significativa para uma inserção crítica, com vistas a questionar as estruturas sociais formatadoras de determinadas formas de organização da produção e reprodução da existência humana.

Temos observado teórica e empiricamente que o conhecimento utilizado como mediação nos processos educativos, nas atuais circunstâncias históricas, toma como objeto a parcialidade do fenômeno educativo, em substituição ao caráter de universalidade da ação educativa. Queremos com isso afirmar que o conhecimento, na perspectiva da universalidade, é aquele que ao ser tomado como mediador da formação humana, concebe o ser social como sendo a unidade entre o singular e o universal, mediado pelo particular (OLIVEIRA, 2005), ou seja, o conhecimento mediador da formação opera no sentido de fazer sucessivas aproximações entre o aspecto singular do sujeito e seu aspecto universal (gênero humano), entendido aqui “como o conjunto da humanidade, das relações sociais, enfim, o conjunto da cultura humana” (DUARTE, 2003, p. 98) mediado pela particularidade. O conhecimento como parcialidade desconsidera o dado da universalidade do ser social, substituindo-a ora pelo dado da particularidade ora pela singularidade, absolutizando-os, e opera desse modo, no âmbito do imediato, do contingente, do sujeito abstrato, enredado em suas práticas cotidianas. No campo

da formação dos profissionais da educação, estudos vêm apontando que essa compreensão de conhecimento inclina-se a atender ao imperativo da lógica do capital, ao utilizar-se deste tipo de conhecimento, geralmente fragmentado, de maneira que esse processo pouco ou nada contribui na transcendência do 'sujeito-em-si ao sujeito-para-si,' uma vez que estas práticas podem favorecer ao que denominamos de esvaziamento da teoria na formação dos profissionais da educação. Fenômeno que se caracteriza pelas práticas educativas que subordinam a universalidade do ser social aos interesses da parcialidade imediata dos indivíduos.

Referências

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, Agosto/2003.

_____. **O Debate Contemporâneo das Teorias Pedagógicas**. UNESP/ARARAQUARA, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, Ângelo Antonio; DA SILVA, Nilma Renildes; MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira (Org.). **Método Histórico-Social na Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAIANI, Cláudio. **O Valor do Conhecimento Tácito**: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo: Escrituras, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34 jan/abr. 2007.

SPENCER, Herbert. **De l' ducation Intellectuelle, Morale et Physique**. London: Bibliolife, 2009.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo. Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

Artigo recebido em 15 de Maio de 2012