

POR UMA EPISTEMOLOGIA DA EXPERIÊNCIA DOCENTE NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS (AS)¹

Adelson Ferreira da Silva²

RESUMO: As questões apresentadas nesta comunicação fazem parte de um estudo preliminar do projeto de pesquisa intitulado **Pressupostos epistemológicos da formação de pedagogos (as) na Universidade do Estado da Bahia – UNEB**, iniciado no semestre 2017.2, no Departamento de Educação Campus XII. Trata-se de análise documental envolvendo o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII (PPC/UNEB, 2016), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em cursos de licenciatura (CNE/CP N° 1, 7/2015) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP N° 1, 5/2006), além de nossas experiências na escuta de narrativas de professores pedagogos da Educação básica, tendo em vista abertura de possibilidades de fundamentação de uma *Epistemologia da experiência docente* nos Projetos pedagógico-curriculares de formação em pedagogia na UNEB. A pesquisa inicial tem sido orientadas pelas seguintes questões: A experiência docente pode ser ensinada? Caso seja possível o seu ensino, que tipo de teoria e de método seria suficiente para realizar a transposição didática de seus conteúdos? Em que medida podemos supor que a docência dispõe das condições epistemológicas: sujeito, objeto, método e campo de investigação cuja abrangência lhe permitiria postular a sua estruturação como um campo originário de pressupostos, saberes e conhecimento estruturais? Como enfrentar a tendência subjetivista de uma possível “Epistemologia da experiência docente” pelos condicionamentos subjetivos inerentes à profissão? Nossas análises preliminares apontam uma via de estudo promissora na tradição hermenêutica-dialética na medida em que é possível considerar a docência como linguagem, pois a experiência docente não poder ser conhecida apenas em seu esquematismo didático-metodológico como um objeto pedagógico, mas somente a partir da compreensão do de quem a produz enquanto linguagem com modos e estilo próprios. A docência não pode ser compreendida sem o enfoque nos condicionamentos subjetivos da pessoa.

Palavras-chave: Epistemologia. Currículo. Formação docente.

¹ Comunicação apresentada ao III Seminário de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XII, Guanambi, como resultado parcial de projeto de pesquisa iniciado no semestre 2017.2, vinculado à linha de pesquisa Fundamentos filosóficos da educação.

² Licenciado em pedagogia e Filosofia, Mestre em filosofia pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, UNEB/Campus XII, Guanambi, atuando nos componente curriculares Filosofia, Ética e Epistemologia da educação. (ferreira.adelson@yahoo.com.br)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Cursos de Licenciatura (RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2015) propõem uma formação docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento. As mudanças socioeducativas de uma sociedade não surgem ao acaso das efetividades históricas e factuais; elas são oriundas de ideias e posições no interior da realidade social, tomadas quase sempre por aqueles que projetam suas intencionalidades a partir de pressupostos pouco evidenciados à compreensão da população em geral. Isso tem ressonâncias nos campos do conhecimento, do currículo e da formação docente, visto que a educação é o principal meio de disseminação das intencionalidades de uma cultura. Por outro lado, as transformações gnosiológicas e epistemológicas também não são neutras e comportam, seja em âmbito geral, no caso da gnosiologia, uma reflexão sobre a origem, natureza, limites e possibilidades do conhecimento procurando analisar o alcance de seus condicionamentos subjetivos na formação da consciência humana. E, no caso da epistemologia, comportam reflexões centradas mais detidamente na especificidade do conhecimento das ciências particulares, procurando determinar a validade e o alcance de suas leis, doutrinas, teoria, métodos e práticas, além do significado de suas proposições para ao avanço do conhecimento e a pertinência dos seus paradigmas. Esse é um problema de realidade com implicações decisivas nos currículos de formação docente submetidos, por um lado, ao enquadramento da legislação oficial e, por outro, aos ditames da dogmática acadêmico-cientificista, cuja racionalidade subordina a experiência docente a uma posição subalterna nos currículos.

Porém, não basta uma simples reivindicação, é preciso que a experiência docente tenha uma linguagem com pressupostos evidenciados na forma de uma epistemologia, superando a condição de premissa não declaradas de suas posições e saberes. Ou seja, o que se faz na experiência docente não tem se tornado, pelos menos é o que parece, conhecimento sistematizado, ciência pedagógica, o que tem permitido, inclusive, as investidas da técnica com autoridade reinante no campo do ensino e da formação. Mas porque uma tal epistemologia e em que ela consiste? A docência é uma atividade centrada na pessoa humana. A pessoa é a autoridade suprema do saber, sem ela não se produz coisa alguma na educação ou em qualquer outra atividade laboral do ser humano, pois tudo começa e ganha sentido na experiência do humano. Por isso, a formação docente requer providências objetivas e subjetivas; porém, o elemento objetivo é simplesmente meio, algo útil ao fazer docente, mas não o centro ao qual a subjetividade deve submeter-se. É justamente aí que está a sua diferença específica, mas também a dificuldade de sua justificação epistemológica.

O que chamamos aqui de “experiência docente” não se confunde com prática pedagógica, posto que prática pedagógica supõe antecipadamente, para ser pedagógica, uma articulação entre teoria e método amparadas por uma concepção de homem, de sociedade, de cultura, de conhecimento, de aprendizagem etc., que se expressa no fazer docente. Entende-se a experiência docente, aqui, como um campo de conhecimento originário, como uma linguagem que produz e reproduz a si mesma incessantemente, escapando a toda e qualquer positividade científica, mas produzindo para esta um campo possibilidade interpretativas, descritivas e analíticas.

O caráter legalista da formação docente tem se sobreposto à experiência. Porém, a experiência é uma de suas bases, talvez a mais fecunda pela sua condição de campo originário para desencadear processos formativos mais coerentes com as demandas da educação. Os modelos de racionalidade que disputam uma posição/lugar no campo da formação docente estão longe de se entenderem, apesar de, em suas discordâncias produzirem questões que ampliam a compreensão do campo do currículo de formação, deixando as marcas de suas proposições com abertura de novos dualismos, dicotomias, oposições e hierarquias dos conhecimentos e saberes pedagógicos. É o caso da racionalidade técnica, crítica e prática, mais especificamente, em linhas gerais amparadas em epistemologias tradicionais modernas e contemporâneas como o pragmatismo (James, Dewey, Rorty), o criticismo (Kant), as fenomenologias: transcendental, existencialista e hermenêutica (Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty, Gadamer etc.), o positivismo (Comte, Círculo de Viena) e nas teorias críticas (Habermas, Adorno, Marcuse, Horkheimer).

Compreende-se que a docência não pode assemelhar-se a uma máquina de produção de resultados, pois ela tem necessidades internas de realizações que a técnica não pode alcançar. Por isso, a formação docente implica vínculos com uma ciência da subjetividade humana que possa conceber “o mundo da ciência como uma configuração com base no experienciar e pensar pré-científicos [...]” (Husserl, 2012, p. 55). A experiência docente tem sido relegada a uma posição subordinada na discursividade pedagógica exercida pelo especialismo metacognitivo e institucional, cujo pressuposto é a adequação da formação aos *a priori* paradigmáticos da tecnocracia, da política ideologicamente camuflada num discurso coerente na forma, mas esvaziado das condições objetivas de sua realização.

A experiência docente como um campo de conhecimentos originários não pode ser ensinada, mas poder ser problematizada, tematizada, interpretada e criticada na medida em que não se trata de um campo dado, mas de um constructo intelecto-sensível inacabado e perfectível em possibilidade de aprimoramento. Na condição de um objeto, uma docência possui

identificação com o seu autor mediada pela linguagem. A interpretação adequada dessa linguagem exige o conhecimento de quem a produz. Isso corresponde a fazer uma “Epistemologia da experiência docente”, não para explicar o que ela é, mas para apreender a multiplicidade de sentido por ela suscitado. A experiência docente tem à sua disposição uma reserva de conhecimentos, saberes e pressupostos não estruturados que permite interfaces entre o formal e o intuitivo, o científico e o pré-científico, o pedagógico e o espontâneo que torna possível um campo de investigações científica graças à indeterminação e fluidez de seus objetos. A docência tem origem no mundo da experiência fática, sempre relativo a um sujeito, de modo que cada indivíduo constrói a sua com o outro, considerando que a docência é feita do resultado das relações intersubjetivas e epistemológicas.

Se a docência é uma ação, então, é suficiente criar os meios objetivos de sua execução, desempenho e treinamento para o seu exercício profissional. Porém, que tipo de ação? Que empreendimento valorativo, intelectual e ideológico essa ação é capaz de enfrentar? Não se tem clareza do potencial da experiência docente e do papel pedagógico-social que ela exerce, o que se tem de modo evidente é a presença estatal e de grupos hegemônicos exercendo funções de controle sobre os profissionais do ensino. Conhecer os pressupostos epistemológicos da formação docente é uma emergência para a abertura de possibilidade de interpretação qualificada dos currículos de formação, de modo que o professor possa exercer a docência sem abdicar de sua posição de intérprete do currículo e de sua prática. Mas como fazer isso sem a devida compreensão dos pressupostos contra os quais precisam contrapor resistência, ou ainda, em favor dos quais a ação pedagógica deve ser pensada e desenvolvida? Sem essa compreensão, o professor que está na ponta do sistema, atuando e fazendo valer as proposições, ideologias, intencionalidades e as normatizações oficiais, não têm a inteligibilidade suficiente para o combate epistemológico.

Cada nova diretriz para o campo da formação docente propõe possibilidades de concepções de docência, educação, currículo e ideal de formação sempre vinculadas a pressupostos oriundos do idealismo pedagógico-formal e do realismo pedagógico-concreto, por sua vez, amparados em grandes tradições filosóficas, como o racionalismo puro, centrado na razão, e o racionalismo empírico, centrado da experiência. Porém, o desvelamento das visões de mundo “ocultadas” e operadas subliminarmente nas entrelinhas da formação, requer um exame mais amplo que possa identificar os pressupostos não apenas nos documentos, mas também na ação educativa, a fim de avaliar o alcance efetivo-prático de suas proposições.

Não é possível transposição didática dos conteúdos da experiência docente sem a evidenciação dos seus pressupostos. Ou seja, sem trazer à tona as premissas não declaradas. A

evidenciação dos pressupostos epistemológicos é relevante, não apenas para pensar a formação, mas também para construir uma “unidade epistemológica” em torno de um ideal de formação docente, de concepção de educação, de cultura e de sociedade que possa expressar o sentido último a que se destina a formação de pedagogos (as); e que, ao mesmo tempo, possa expressar a identidade de sua tarefa de “contribuir de modo significativo para a excelência na formação teórico-conceitual, crítico-reflexiva, da capacidade de transposição didática sempre em vistas da transformação social.

Uma Epistemologia da experiência docente como campo originário de conhecimento transcende o caráter meramente técnico, pensado pelos modelos hegemônicos de controle social. A docência não parece ser uma simples ação. A docência tem um discurso próprio que representa uma ação individual e coletiva de seu autor. Ela tem na linguagem e na ação pedagógica um fator objetivo que aparece unicamente como instrumento manipulado segundo as regras subjetivas. Por isso, de um ponto de vista hermenêutico-dialético, a ação docente não pode ser subordinada aos ditames da técnica no sentido de transformá-la em simples treinamento de habilidades, pois ela tem uma linguagem subjetivamente condicionadora da ação e da própria técnica como objeto instrumental. A docência é linguagem.

Se a linguagem traz em si uma indeterminação e nunca está dada simultaneamente em sua totalidade, não se pode saber *a priori* como um indivíduo a utiliza. O modo de emprego individual, o estilo, não pode ser construído *a priori*. O seu conceito tem que ser construído caso a caso (SCHLEIERMACHER, 2006, P. 18).

Uma concepção de docência se constitui a partir da análise de casos particulares. Não há uma docência padrão, nem uma biografia padrão de docência. Daí a dificuldade do seu enquadramento na legislação oficial, na ortodoxia acadêmico-cientificista e na ação individual dos professores. Por isso, “ao querer se valer da mesma ação instrumental sobre objetos e [sujeitos] e do uso de um conhecimento capaz de predizer, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social dever ser conduzida como uma engenharia” (CONTRERAS, 2002). A experiência docente não é um campo funcional, mas sim uma região de conhecimento e saberes fluidos, que requer livre exercício da palavra e da linguagem, mas não apenas isso, requer também a integridade ético-moral daqueles as usam. Neste sentido podemos falar de uma “atitude docente” e não em simples funcionalidade pedagógica. Mas, o que é a funcionalidade e como nos relacionamos com ela? Porque estamos sempre imersos em sua conjuntura? O domínio exercido pela funcionalidade não está distante do fascínio que ela exerce naqueles que se apropriam dos poderes que ela encerra, pois quem tem acesso fácil ao que é funcional na sociedade angaria status, estima pública e honrarias.

Quadro teórico

A essência da funcionalidade domina nosso saber e fazer, nosso agir e sentir, determina todo o nosso ser. E, não obstante, mesmo operando nos vértices da funcionalidade ainda podemos pressentir o peso do domínio e a gravidade da determinação. Assim, estamos tão condicionados pela funcionalidade de tudo e de todos que não podemos hoje senão determinar o homem como sujeito e agente do querer, conhecer, sentir, viver e fazer, e lhe contrapor como objeto e paciente, coisas e pessoas. É neste espaço aberto pela funcionalidade que surge a interpretação da realidade, como eu e outro, dentro e fora, imanente e transcendente, continente e conteúdo, forma e matéria, passividade e atividade, uno e múltiplo, certo e errado, determinado e determinante, ser e nada, bem e mal, e todas as demais dicotomias (LEÃO, 2000, p. 178-179).

Em que medida os currículos de formação docente estão conscientes das amarras da funcionalidade e de sua proeminente tarefa de preparar o enfrentamento crítico-reflexivo da conjuntura funcionalista? Que pressupostos, ou a ausência deles, tem reduzido a educação a simples treinamento funcional que domina os currículos de formação impondo-lhe uma reprodução aos modos de uma passividade que nos faz escolher, dentre as mais variadas dicotomias, aquela que é mais funcional? O cenário levantado nesta questão não é algo hipotético, mas sim uma evidência que se apresenta ao campo do currículo, da educação e da formação docentes como um problema de realidade carente de análise crítico-reflexiva, cuja tarefa a epistemologia da educação e do currículo devem se ocupar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, em seu Art. 3º deixa claro que “a formação inicial e continuada destinam-se, respectivamente à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério nas etapas da educação básica.” Embora essa seja uma das dimensões da docência, a dimensão objetiva, marcada pela preparação e pela funcionalidade, reduz a formação a treinamento para o exercício da função prescrita pelo cargo ou ofício professoral do magistério. O problema não parece estar no significado literal do termo, mas sim nos pressupostos que orientam uma visão funcionalista e exterior do mundo como se os processos formativos pudessem ser explicados por interpretações fundadas apenas no perfil e no funcionamento das coisas. Uma ideia de formação assim compreendida se aproxima de um simples treinamento. Não é sem razão que a pergunta pelo receituário pedagógico, como fazer isso e aquilo, alcançou proporções quase absolutas no imaginário docente.

Procurando estabelecer uma distinção entre educação e treinamento, Schön (2000, p. 79) argumenta que “educação é o processo de auto-aprendizagem e treinamento é aquilo que outros fazem você fazer.” Significa que a educação é um processo que envolve *autonomia* e uma ação

mental sobre si mesmo; ao passo que o treinamento é essencialmente *heteronomia*, passividade, sujeição a algo exterior ao próprio sujeito, e que ele mesmo não tem controle sobre esse algo que pode ser uma lei, uma ordem, ou uma doutrina dogmaticamente autorizada a exercer condicionamentos. Desconstruir algo assim e seus imperativos depende de consciência crítica cuja formação não se adquire com mero treinamento; nem, por outro lado, sem compreender o alcance dos seus pressupostos, posto que toda libertação e superação gnosiológicas implicam a desconstrução daquilo que impulsionam as atitudes interiormente motivadas.

Deve-se considerar que, se a educação é esse processo de autoaprendizagem que Schön aponta, então ela implica outras lógicas distintas dos paradigmas consagrados fora do âmbito da educação. A educação como processo de autoaprendizagem exige a elaboração de seus próprios pressupostos. O mais primordial deles é o pressuposto da racionalidade intersubjetiva. A “intersubjetividade” (HUSSERL, 2012) é a pré-condição para todo e qualquer fenômeno formativo, pois mesmo num processo de autoaprendizagem ninguém aprende sem o outro, nem no lugar do outro para servi-lo; por isso, a educação é antes de tudo um processo intersubjetivo. Sem essa pré-condição não é possível aprendizagem, posto que um ego sem o outro que lhe reconheça como tal, não passa de algo ontologicamente inexistente. A racionalidade técnica não vivencia essa antropologia e a alteridade nela contida, pois os problemas da formação docente, do currículo e da educação não são problemas instrumentais que podem submeter-se à aplicação de protocolos tecnicamente codificados segundo procedimentos causais.

O aspecto instrumental da docência não pode ser negligenciado, mas sim entendido como um meio, como algo secundário, utilizado simplesmente para viabilizar o ato educativo em situações comunicativas, artísticas, estruturais, etc., cujo funcionamento demanda uma logística que, uma vez operante, sai da cena pedagógica para dá lugar ao protagonismo do sujeito cognoscitivo. O pressuposto é que o tecnicismo-cientificista deve está submetido aos imperativos do querer, do poder e das necessidades laborais da humanidade, pois os artefatos produzidos tem obsolescência planejada ou mesmo durabilidade relativa. Ora, se é assim a racionalidade técnica tem limitações incontornáveis, de modo que não pode sobrepor-se essencialmente aos ditames da existência humana.

A racionalidade técnica baseia-se em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças é passível de ser testada estritamente com referência a elas. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípio, tomando-se os fatos como referência. Todo conhecimento profissional baseia-se em uma alicerce de fatos (SCHÖN, 2000, p. 39).

A racionalidade técnica produz um mundo de coisas artificiais. Mas essa produção não tem inteligibilidade absoluta, ela depende de uma consciência perceptiva capaz de constatar a possibilidade da técnica antes mesmo de sua elaboração. A racionalidade é produto do pensamento, ela é uma linguagem codificada a partir de princípios da lógica formal e simbólica cujo sentido de suas proposições advém da subjetividade. As vivências do sujeito que doa sentido ao mundo é anterior ao cientificismo, é justamente nessas vivências que a ciência e a técnica encontram a justificação de sua utilidade e a força da proficiência humana na habilidade da criação artificial. Ora, esse paradigma é insuficiente posto que os problemas da formação docente são problemas da construção da subjetividade humana para uma ação destinada à inteligibilidade e, como tais, são problemas insolúveis às resoluções da racionalidade técnica.

Todo currículo comporta um certo idealismo e, ao mesmo tempo, um certo realismo empírico para produzir as tensões necessárias à sua evolução crítica. Sem esse conflito entre as idealidades formais e as realidades concretas o currículo é algo inerte e fadado ao fracasso gnosiológico. O conflito faz surgir novas epistemologias no campo do currículo com ressonâncias indeléveis para os conhecimentos pedagógicos. As marcas de um currículo de formação alcançam não apenas objetividades formais, mas sobretudo subjetividades que moldam seus comportamentos para agir sobre o real com a direção de seus pressupostos. Formar pedagogos é formar sujeitos para uma possível ação pedagógica, educativa e humanística. Esta última destina-se à formação do ser ontologicamente situado no mundo circundante pressupondo a valorização do saber crítico, de atitudes transformadoras da realidade social, da superação das formas naturalizadas de hegemonias e opressão, do desenvolvimento das potencialidades humanas, de sua inteligibilidade sociocultural etc.

Um currículo de formação de pedagogos sempre comporta variadas epistemologias e visões de mundo nem sempre compatíveis entre si. Ele toma para si a responsabilidade de decidir e optar por um projeto de existência e uma concepção de conhecimento submetendo-o à esfera pública, pois um currículo é feito para realizar certas pretensões epistemológicas de uma comunidade específica e, ao mesmo tempo, da comunidade em geral. Essa dupla possibilidade impõe uma tarefa reconstrutiva, antidogmática, relativista e com certa dose de ceticismo para encarar as investidas do subjetivismo baseadas em princípios pessoais advindo das mais diversas origens.

A pedagogia é chamada a decidir se quer sustentar uma formação docente fundada numa visão técnico-científica do mundo ou, por outro lado, se quer sustentar uma formação docente fundada em pressupostos humanistas onde o cientificismo seja apenas a dimensão técnica da docência destinada ao cumprimento de tarefas instrumentais, sem o status de fundamento

epistemológico, pois a técnica é meio e, como tal, não é fundamento. O ato educativo não é uma ato técnico, pelo contrário, é ato consciente e doador de sentido; ele determina o que é a técnica e se ela é útil ao seus interesses intelectivos. Mas, como dirá Schön (2000, p. 229), “a racionalidade técnica não está morta, ela está em ascensão”. De fato, com o triunfo da civilização tecnológica eticamente desregulada, ela ganha um forte aliado; pois encontra o espaço privilegiado para a consolidação do artificialismo sobrepondo-se a todas as outras manifestações da cultura humana.

A questão fundamental é: o que deve-se esperar de uma formação docente centrada na técnica e no contexto da “civilização tecnológica” (JONAS, 2006)? A pedagogia deve assumir seus pressupostos? Seus princípios tem validade epistemológica para a formação humana? O que a experiência da racionalidade técnica aponta como saída aos problemas éticos, políticos, estéticos e culturais da humanidade? Que resoluções podemos esperar da racionalidade técnica para o enfrentamento de questões que demandam posicionamentos críticos, reflexivos e revolucionários? O currículo de formação docente precisa criar possibilidades e abertura para experiências investigativas centradas na “experiência primária” (DEWEY, 1980) a fim de que suas proposições expressem sentidos explicáveis, o que não significa que são verdadeiros pelo simples fato de descrever a experiência primária, mas sim por trazer à tona possibilidades de pesquisa sobre temas e problemas cuja equivocidade e, ao mesmo tempo, a sua legitimidade saltas aos olhos do pesquisador sem essa aproximação reflexiva.

Pensar os pressupostos da formação docente implica o diálogo com as grandes tradições epistemológicas buscando reconfigurar a noção do que é o conhecimento pedagógico e como ele circula no âmbito do mundo da vida, da experiência primeira e da prática educativa. A questão sobre o que é o conhecimento pedagógico implica necessariamente uma concepção de docência. As Diretrizes curriculares nacionais para formação em cursos de licenciatura (CNE/CP 2/2015), considera a docência como:

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimento específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Art. 2º § 1º).

O que é um processo intencional e metódico? Que intencionalidades podem ser expressas numa ação educativa e como elas podem ser conhecidas? Que pressupostos podem orientar um processos intencional e metódico? O que nos permite supor, como o faz as Diretrizes, que a docência como ação educativa intencional e metódica, se desenvolve entre

conhecimento científicos e culturais? Ora, poderiam essas questões serem submetidas ao exame de uma racionalidade técnica? Parece-nos que não. Por isso, como argumenta Contreras (2002, p. 97) “a prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas [...]”. Assim, todo o *a priori* paradigmático do espírito positivo parece insuficiente para exercer sobre a formação docente um controle experimental de seus problemas mais ocultos, como por exemplo, a decisão de aprender algo. A aprendizagem é um *a posteriori* relacional resultante de uma ação, e alcançado com e depois de uma experiência efetiva. A dimensão objetiva da docência pode planejar o ensino e o faz com a maestria que lhe é peculiar, mas não pode planejar ou programar o aprender do outro. Não há racionalidade instrumental que tenha pressuposto para esse fenômeno humano. A docência tem necessariamente que lidar com a experiência comum.

Esta, não é de fato construída; no máximo, é feita de observações justapostas, e é surpreendente que a antiga epistemologia tenha estabelecido um vínculo contínuo entre a observação e a experimentação, ao passo que a experimentação deve afastar-se das condições usuais da observação. Como a experiência comum não é construída, não pode ser, achamos nós, efetivamente verificada. Ela permanece um fato. Não pode criar uma lei. Para confirmar cientificamente a verdade, é preciso confrontá-la com vários e diferentes pontos de vista. Pensar uma experiência é, assim, mostrar a coerência de um pluralismo inicial (BACHELARD, 1996, p. 14).

O pressuposto aqui é: o que não é construído não pode ser verificado. A experiência docente pode ser pensada, mas não objetivada. Isso significa que a docência pode ser vivenciada, percebida, refletida etc., mas não geometrizada ou deduzida matematicamente. A docência é uma experiência do ser para os propósitos da humanidade que, atuando com a consciência do “inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 50) assume-o como ponto de partida. Somente a crença de que não sabemos tudo no permite aceitar a ideia de que a docência é possível, e de que o ensino como viabilidade ontológica faz surgir uma pedagogia.

Metodologia empregada

Trata-se de análise documental referenciada na Epistemologia hermenêutico-dialética alicerçada na tradição fenomenológico-interpretativa de SCHLEIERMACHER (2006), HUSSERL (2012) e GADAMER (2015). Essa tradição pensa a unificação do saber pela via dialética permitindo a junção do idealismo com realismo, abrindo possibilidade de articulações interpretativas entre o universal e o particular, o ideal e o histórico pela exposição de um processo de formação de um saber sempre provisório, dada a limitação da dialética à pretensão de um saber universalista. Ou seja, admite-se, por essa via epistemológica certa relatividade do

pensamento e por consequência do saber graças à impossibilidade de uma linguagem universal. A análise hermenêutica-dialética parte de ideia de que “A compreensão correta do discurso alheio se realiza através da compreensão da linguagem em que ele expressou o seu pensamento, e que não há outra via de acesso ao que o outro quis dizer senão o seu discurso” (Cf. SCHLEIERMACHER, 2006, p. 19). Por isso, conceber a docência enquanto linguagem é um modo de reconhecer que ela possui uma discurso próprio que pode ser objeto de uma interpretação hermenêutica não apenas da ação docente, mas também do autor da ação, o professor.

Conclusão

A experiência docente não parece fazer parte dos “acordos epistemológicos” necessários à solidez da formação teórica e interdisciplinar requerida pela formação docente do pedagogo. Ela não aparece como um campo epistemológico, mas sim como premissas não declaradas, isto é, como pressupostos diluídos em palavras, termos e concepções superficialmente definidas sob o pretexto da pluralidade de ideias e concepções, mas indeterminada em sua sistematicidade. O modo como determinadas teorias entram no currículo como fundamentação do conhecimento pedagógico, aparentemente, tem obedecido mais a princípios pessoais do professor do que às exigências demandadas pela natureza do próprio objeto cognoscível. A formação docente parece basear-se apenas numa sequência de juízos normativos categorizados no currículo. Esses juízos têm pressupostos e proposições que expressam sentidos que precisam ser estudados em sua intencionalidade.

No campo do conhecimento docente, a experiência tem ocupado uma posição subalterna em relação à técnico-formal que, quase sempre, impõe modelos lógico-dedutivos advindos de uma idealização aplicacionista da ortodoxia acadêmica e do legalismo das políticas de formação. A docência é um objeto inacessível ao controle experimental externamente constituído. A experiência docente é primordialmente individual e sua manifestação somente pode ser conhecida coletivamente na comunidade interessada mediante relações intersubjetivas. Essas relações devem ser mediadas por uma dialética própria do campo formativo que envolve nexos empíricos, de sentido e lógicos-formais entre as idealidade e as realidades concretas. As trajetórias dos sujeitos trazem uma multiplicidade de formas de viver e perceber a docência, porém o “vácuo epistemológico” que acomete essas trajetórias a faz esvaziada, muitas vezes, por não ter a retórica apropriada para expressar seus pressupostos e sua epistemologia, anulando as chaves interpretativas de problemas genuínos da formação docente cruciais para o avanço de

sua compreensão. O ecletismo epistemológico subjacente à formação docente de pedagogos, o pluralismo de ideias e concepções e seu culminante relativismo pela ausência de pressupostos teóricos definidos, o vácuo gnosiológico produzido pela aliança curricular entre o legalismo oficial da Diretrizes Curriculares da formação de professores e a ortodoxia acadêmico-cientificista dos cursos de formação docente tem aniquilado a experiência docente como um campo de conhecimento originário.

Referências

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário oficial da união. Brasília 16 de maio de 2006, seção I, p. 11.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em curso de licenciatura. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário oficial da união. Brasília 2 de julho de 2015, seção I, p. 28.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **A arte como experiência.** São Paulo: abril Cultural, 1980, p. 87-105 (Os pensadores).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Tradução de Flávio Paulo Meurer. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____ **Verdade e Método II: complementos e índices.** Tradução de Enio Paulo Giachini. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a fenomenologia transcendental: uma introdução à fenomenologia fenomenológica.** Tradução de Diogo Ferrer. 1 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica.** Tradução do original alemão por Marijane Lisboa e Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto Editora PUC/Rio, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Armed, 2000.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica: arte e técnica da interpretação.** 5 ed. Tradução de Celso Reni Braidá. São Paulo: Editora São Francisco, 2006