

EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)





UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin
Reitora

Edison Alencar Casagrande
Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento
Institucional

UPF Editora

Editora

Janaína Rigo Santin

Revisão

Cristina Azevedo da Silva

Programação visual

Rubia Bedin Rizzi

Conselho Editorial

Alvaro Sanchez Bravo (Universidad de Sevilla)

Andrea Michel Sobottka (UPF)

Andrea Oltramari (Ufrgs)

Carlos Ricardo Rossetto (Univali)

Edison Alencar Casagrande (UPF)

Fernando Rosado Spilki (Feevale)

Gionara Tauchen (Furg)

Héctor Ruiz (Uadec)

Helen Treichel (UFFS)

Jaime Morelles Vázquez (Ucol)

Janaína Rigo Santin (UPF)

José C. Otero Gutierrez (UAH)

Luciana Ruschel dos Santos (UPF)

Luís Francisco Fianco Dias (UPF)

Luiz Marcelo Darroz (UPF)

Nilo Alberto Scheidmandel (UPF)

Sandra Hartz (Ufrgs)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Márcia Abrahão Moura
Reitora

Enrique Huelva
Vice-Reitor

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho Editorial

Germana Henriques Pereira (Presidente)

Ana Flávia Magalhães Pinto

Andrey Rosenthal Schlee

César Lignelli

Fernando César Lima Leite

Gabriela Neves Delgado

Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo

Liliane de Almeida Maia

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

Roberto Brandão Cavalcanti

Sely Maria de Souza Costa

Apoio:



EDUCAÇÃO FORMADORA

Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi
(Org.)

2023



Copyright dos organizadores

Cristina Azevedo da Silva

Revisão

Rubia Bedin Rizzi

Projeto gráfico, diagramação e produção da capa

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E24 Educação formadora [recurso eletrônico] / Claudio A. Dalbosco, Renata Maraschin, Catia Piccolo V. Devechi (org.) – Passo Fundo: EDIUPF; Brasília: Editora UnB, 2023.
5.600 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.

ISBN 978-65-5607-050-6 (EDIUPF).

ISBN 978-65-5846-081-7 (UnB).

1. Educação – Filosofia. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Dalbosco, Claudio Almir, org. II. Maraschin, Renata, org. III. Devechi, Catia Piccolo V., org.

CDU: 37.015.4

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364



Campus I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José

99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil

Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*Ao Eldon H. Mühl, pela longa
contribuição prestada à educação
e pela amizade de décadas.*

Sumário

Apresentação 8

Primeira parte:

Bases conceituais da formação

Itinerários da ideia clássica de formação..... 28

Claudio Almir Dalbosco

Hermenêutica filosófica e formação humana: uma simbiose indissolúvel..... 56

Hans-Georg Flickinger

Bildung 4.0 – sobre a economia, a digitalização e a (re)botização da formação... 79

Dirk Stederth

Solidariedade como um novo ideal pedagógico..... 99

Pedro Goergen

Um sentido ético-formativo da filosofia clássica: a *phronesis* aristotélica como saber de formação..... 117

Angelo Vitório Cenci

Filosofia da educação democrática: uma tentativa.....138

Jürgen Oelkers

O sentido formativo da Filosofia da Educação..... 167

Carlota Boto

Natureza investigativa da Pedagogia189

Bernardete A. Gatti

Segunda parte:

A formação humana em exercício

O silêncio pedagógico como ascética do discurso verdadeiro.....208

Miguel da Silva Rossetto

Perfectibilidade e ambiguidade do amor-próprio em Rousseau: a condição humana como núcleo da formação	233
Nara Aparecida Peruzzo	
Amor de si e amor-próprio como fundamentos da educação: o legado rousseauiano para a contemporaneidade?	251
Norberto Mazai	
A filosofia prática e as <i>ideenlehre</i> de Herbart: um possível modo de situá-las na educação em geral.....	270
Odair Neitzel	
A formação humana em Nietzsche: tragicidade e perspectivismo.....	289
Dionei Martello Francisco Fianco	
A época da formação se aproxima do fim? Heidegger e a <i>Bildung</i>	311
Marcelo J. Doro	
Heidegger e a formação: a <i>Daseinspedagogia</i> como princípio formativo	330
Marli Teresinha Silva da Silveira	
Rousseau e Piaget: costuras entre formação e desenvolvimento	354
Diandra Dal Sent Machado	
Formação profissional ampliada em saúde na perspectiva hermenêutica ...	373
Renata Maraschin	
A práxis pedagógica do diálogo vivo enquanto experiência hermenêutica formativa	397
Enrique Sérgio Blanco	
Formação inicial de professores: capacidades ou competências?	418
Catia Piccolo Viero Devechi	
Entre educação e liberdade de escolha: as mulheres brasileiras frente ao conjunto das capacidades	440
Aldenora Conceição de Macedo Catia Piccolo Viero Devechi	
Sobre os autores	465

Primeira parte:

Bases conceituais da
formação



Natureza investigativa da Pedagogia

Bernardete A. Gatti

Questões iniciais

Para discutir o tema da natureza investigativa da Pedagogia, fazemos uma pequena digressão sobre representações, significados e uso de termos na área dos estudos educacionais. Em função de que, no Brasil, a palavra “Pedagogia” é a denominação de um curso de licenciatura com vocação variada e seu uso corrente remete em geral a evocá-lo, como ponto de partida, é preciso deixar claro que tomamos o termo como um campo de conhecimento, uma disciplina de estudo específica, que se situa ao lado e com outros campos de conhecimento na vasta e diversificada grande área de estudos em Educação.

Observamos, também, que o termo pedagogia tem uso ambíguo e, semanticamente, tem assumido significado ou muito abrangente ou muito restrito, com emprego até mesmo equivocado em alguns discursos. Mesmo nas publicações da área educacional, é utilizado muitas vezes de modo indiscriminado, por exemplo, como sinônimo dos termos didática, metodologia, práticas de ensino, ciências da educação, entre outras expressões. Particularmente, a identificação entre Pedagogia e Didática é muito forte em narrativas diversas, sejam discussões, pesquisas, textos,

etc., como também se chama pedagogia uma prática de ensino. Há razões históricas, políticas e culturais implicadas aí, pelos usos e hábitos correntes, de um lado, e por posições com aproximações mais técnicas, ou aproximações mais abrangentes relativas a possibilidades do pensar a educação, de outro.

Considerando-se que o emprego de um termo merece qualificação o mais clara possível, quando se trata de construção teórico-científica, há autores que têm se dedicado a discutir a *questão conceitual* na vasta área que se denomina Educação, tentando diferenciar termos como pedagogia, ciências da educação, ciências do ensino, didática, metodologia de ensino, etc. Conceituar não apenas permite distinguir, mas também promove a clareza na compreensão de comunicações, usos e transvariações entre áreas e campos de conhecimentos, inclusive dentro do campo e da área. Superam-se alguns graus de ambiguidade. A forma de emprego indiscriminada, tomando um termo pelo outro no mesmo contexto e como se fossem referentes a um mesmo objeto, dificulta a compreensão e a delimitação de domínios, como também o clareamento de articulações e interfaces com outros campos de conhecimento. Não é para desconsiderar o fato de que, para outras áreas de conhecimento, não há o reconhecimento da área de estudos educacionais como área de conhecimento fundamentado propriamente. Questiona-se, então, o significado com que se emprega termos relevantes para uma construção analítica bem fundamentada, seus usos, sua abrangência, suas semelhanças e diferenças e suas relações. A busca desses significados faz-se não no intuito de impor uma unicidade de pensamento, um conceito fechado, mas, sim, no sentido de superar alguns conflitos que se instauram pelas preferências terminológicas entre os acadêmicos, como também para clarear algumas especificidades associadas a cada termo, o que pode permitir situar posições na investigação científica e melhor interlocução com outras áreas do conhecimento.

Pedagogia e Didática como campos de conhecimento

Internacionalmente, encontram-se diferenciações, históricas e epistemológicas, entre teorias pedagógicas e teorias do campo da didática. Os estatutos da Pedagogia e da Didática sofreram metamorfoses determinadas por condições e contextos históricos da educação e, nesse percurso, não é raro eles serem empregados como sinônimos, quando o emprego de um deles não se faz pela total exclusão do outro. Segundo Lenoir (2000), pode-se admitir que esses dois campos de conhecimento se constituem complementarmente na análise da relação ensino-aprendizagem, cada um tratando dessas relações segundo tipos e níveis diferentes de abordagem, ficando a Pedagogia no campo das grandes teorizações e a Didática mais diretamente próxima dos atos e processos educacionais.

No século XVII, Amós Comênio usa pela primeira vez o termo “Didática”, assumindo que ele significa “a arte de ensinar”. Para ele, ela é um “processo seguro e excelente” de ter escolas em que as novas gerações possam ser “instruídas em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez” (Comênio, [1657] 2006, p. 43). Essa conceituação vai estar subjacente a postulações de autores contemporâneos como Oliveira e André (2003, p. 1), que afirmam: “a área de Didática constitui um campo de conhecimento sobre o ensino”. Logo, a Didática é o campo de conhecimento que trata de ações nos processos de educar, vivências e reflexões de, sobre e para as relações educativas intencionais praticadas.

Questionamentos se colocaram também quanto ao seu estatuto epistemológico. Examinando e discutindo especificamente esta última questão, Warde (1991, p. 54) argumenta que o que caberia à Didática, enquanto campo de conhecimento, seria “o enfrentamento metódico dos temas com os quais historicamente vem lidando”, e os temas que a Didática vem historicamente tratando são os “temas relativos ao ensi-

no”. Campo que se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se poderia analisar numa ótica fechada na ideia de amoldamento a um só paradigma.

Quanto ao campo da Pedagogia, como ponto de partida, poderíamos nos situar com Daniel Hameline (1998), que, em texto denso intitulado “Pédagogie”, dissecou a questão de seu significado, assumindo que a Pedagogia “é a educação que pensa a si mesma”, ou seja, que fala para si, avalia-se e imagina-se. A origem etimológica dessa palavra remonta à Grécia antiga, de *paidós* e *agodé* (criança e conduzir), que, genericamente, traduz as ideias gregas, daquele período, do conduzir o desenvolvimento das crianças em sua cultura, vinculada a uma certa filosofia educacional e decorrente política, traduzindo-se numa ética (como orientação de ações educacionais). No entanto, encontra-se associação do termo com a ideia do “*paidagogo*” (condutor de criança), e aqui temos interpretações diferenciadas na literatura pertinente: pedagogo como o escravo que levava crianças até o Paedagogium, ou como preceptor ou mesmo mestre. Assim, geram-se ambiguidades intercomunicativas, e o pedagogo como profissional acaba por superpor-se, nas representações, nas estruturas imagéticas e no senso comum, às questões propriamente de um campo de conhecimento que se pode denominar Pedagogia, enquanto um campo de teoria e pesquisa.

Este campo não deixou, no tempo histórico, de ser enriquecido por investigadores e questionadores das formas epistêmicas, políticas, filosóficas e vivenciais com propósitos formativos para as novas gerações, elaborando teorizações sobre esses processos. Não sem razão, o Ministério da Educação, a partir do ano 2006, levou adiante proposta editorial para disponibilizar ao sistema escolar obras de educadores que marcaram o pensamento pedagógico. O resultado foi uma coleção de livros, publicada em 2010, oferecendo um panorama amplo e diversificado do pensamento pedagógico, originário quer de experiências, quer de estudos. A coleção foi amplamente distribuída (não há dados sobre os leitores) na expectativa de formação no campo da Pedagogia.

Os textos oferecem sínteses dos fundamentos e contextos que propiciaram diferentes construções em perspectivas pedagógicas, das quais foram derivadas propostas educacionais diversas. Entre os educadores tratados na coleção, citamos como referência: *Anton Makarenko* (Filonov, 2010); *Anísio Teixeira* (Nunes, 2010); *Célestin Freinet* (Legrand, 2010); *Ivan Illitch* (Gajardo, 2010); *Johann Herbart* (Hiegenheger, 2010); *John Dewey* (Westbrook, 2010); *Manoel Bonfim* (Gontijo, 2010); *Maria Montessori* (Röhrs, 2010); *Paschoal Lemme* (Brandão, 2010); *Paulo Freire* (Beisiegel, 2010). Trata-se de um acervo de conhecimento inestimável, quando se pode também ampliar esse conhecimento adentrando nas obras de cada um desses educadores que tiveram impactos no campo pedagógico. Mais ainda, quando do conhecimento de variadas perspectivas, pode-se gerar questões e estudos autorais que permitem avançar em outros momentos e contextos históricos na reflexão e nas teorizações pedagógicas, com perspectiva comparativo-crítica. Discussões sobre essas construções tomaram forma no tempo e nos permitem colocar que há um campo de conhecimento que se caracteriza por pensar o que se pensa e o que se faz no que concerne à formação das novas gerações (Avanzini, 1997; Durkheim, 1911; Gillet, 1987; Hadji, 1992; Perrenoud, 1995; Popkewitz, 1998).

Nesse diapasão, repleto de variações, o campo de conhecimento da Pedagogia se mostra composto de compreensões e teorizações sobre o fenômeno educativo enquanto ato intencional, um conhecimento com especificidades e sabedorias construídas a partir da reflexão de práticas sociais educativas tornando-se teoria. Um campo com características investigativas, inquiridor de realidades educacionais, problematizando, analisando e sintetizando ideias relativas à formação do humano nos seus contextos vivenciais. Um empreendimento investigativo sobre processos socioeducacionais, intencionais, uma aventura de pensamento sistemático a partir de realidades visando construção de compreensões, proposições quanto à formação de pessoas, historicamente vinculados, quer visando conformações, quer visando

superações, e, mais recentemente, visando emancipação. Um campo complexo em suas construções, que demandam perspectivas transdisciplinares. O campo de estudos da Pedagogia, enquanto conhecimento, pode ser considerado como um espaço de abstrações e teorizações integrantes com base no concreto vivido, algo entre uma construção de aproximação reflexiva sobre propostas de didáticas e/ou de práticas socioeducativas, situadas em contexto, com foco na formação do humano, o que o diferenciaria, propriamente, do campo da Didática e da área da Filosofia.

O pensamento pedagógico veio sendo construído historicamente a partir de questões postas em diferentes temporalidades sociais. Um pensamento investigativo, inquiridor desde sempre, visto ter sua base em questões sobre a formação do humano que emergiram em diferentes realidades sociais. Questões que motivaram observações e inferências, levando à elaboração de teorias pedagógicas, as quais podem fazer germinar práticas educativas. A pesquisa, em seus variados formatos, tem alimentado o processo de reflexão da educação enquanto ato social e cultural sobre si mesma, em processo recursivo de construção e reconstrução de perspectivas na área educacional.

Na Modernidade, esse conhecimento específico foi alçado ao nível científico, na exigência do rigor de sua construção interpretativa e argumentativa, com base objetiva. A experimentação pedagógica aí tomou seu fôlego. A Modernidade foi a era das verdades, da racionalidade, a qual deveria fundamentar não só o conhecimento científico, como também as relações sociais, as relações de trabalho, a vida social e política em geral, a própria arte, a ética, a moral. Mas, como coloca Goergen (1996, p. 22): “A eficiência alçada ao nível de norma suprema da razão impôs o abandono dos ideais e fins humanos”. Edgar Morin (1996), colocando-se ao lado das teorias da complexidade, ao considerar as proposições da Modernidade, da cientificidade clássica, que penetraram nas ciências sociais e humanas, reflete que, na psicologia, o sujeito foi substituído por estímulos, respostas, comportamentos; na

história, também se retirou o sujeito, “eliminaram-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas, e ele também foi expulso da sociologia” (Morin, 1996, p. 46-47).

Como discutido em Gatti (2022), o decorrer da vida, em suas variadas instâncias, produz problemas, micromutações que adquirem lastro e geram consequências. Assim, instalou-se na modernidade uma certa “crise” com a emergência de rupturas trazidas por fraturas e conflitos sociais e por fissuras teóricas e problemas não resolvidos nas ciências. Reflexões e discussões surgem quanto às pretensões de verdade, objetividade, universalidade e uniformidade. Os conceitos de indeterminação, descontinuidade e probabilidade adentram as ciências nas suas várias áreas de conhecimento. Na transição que vivemos entre o que se denominou era moderna e uma possível pós-modernidade, perspectivas tomadas como certezas começam a se transmutar. Nas ciências, epistemologias inusitadas se concretizam, metodologias se modificam na corrente de perspectivas críticas e da criatividade de pesquisadores. Novas teorizações se colocam, sobretudo a partir do início do século XX. A cibernética está gerando outras teias sociais e de trabalho. A área da educação situa-se nesse movimento transicional e a reflexão de natureza pedagógica oscila entre aspectos de determinação e aspectos de uma sociedade demograficamente crescente e diversa em seus territórios, heterogênea, com tendências que sinalizam para uma “sociedade líquida”, tão bem caracterizada por Bauman (2021), autor que também se dedicou a analisar o destino dos jovens na atualidade, discutindo questões da educação e o papel dos educadores nesse mundo líquido, diversificado e multifacetado (Bauman, 2013).

Vale ressaltar que, de modo geral, nas formações de educadores no Brasil, quase não se trabalha com os conhecimentos desse campo, predominando visões da psicologia, da sociologia, de vertentes filosóficas ou do pensamento tecnológico. As perspectivas integradoras do

campo da Pedagogia, com suas teorizações próprias, pouco aparecem em suas variadas possibilidades.

Os estudos do campo de conhecimento de Pedagogia se alimentam de uma diversidade de produções, fazendo confrontos, criando transvariações entre os conhecimentos trazidos à luz no vasto campo da pesquisa educacional e de outros campos correlacionados, em determinado contexto, com perspectiva analítico-crítica, para construir um conhecimento que teoricamente sintetize uma perspectiva, um ideal formativo. Nesse sentido, vamos abordar, a seguir, algumas vertentes analíticas que se mostram nas teorias pedagógicas, sem pretender esgotar a questão.

Vertentes analíticas: algumas sinalizações

Os caminhos percorridos pelas reflexões e posturas que se apresentam nos estudos do campo da Pedagogia situam-se dentro do caminhar da grande área de estudos em Educação. Podemos situar, nessa área e, em decorrência, em seus campos diversos de conhecimento, posturas e perspectivas-guia que se constatarem na construção das pesquisas, inferências e teorizações e que emergem nos seus diferentes campos.

Com base em vários analistas que se debruçaram sobre o tema das formas de produção do conhecimento privilegiadas nas áreas das Ciências Humanas e da Educação, podemos resumidamente apresentar algumas formas de percurso que podem ser observadas nos estudos educacionais. Entre outros, destacam-se: Garcia-Guadilla (1987); Carvalho (1989); Oliva (1990); Suchodolski (2000); Gamboa (2018).

Estudos se orientam por perspectivas ontológicas (que dizem respeito à natureza da realidade), epistemológicas (como se concebe a relação sujeito-objeto) e metodológicas (procedimentos realizados para se chegar ao conhecimento). Nem sempre há consciência clara por parte de quem está engajado no trabalho de reflexão e investigação edu-

cacional sobre esses aspectos, mesmo porque, em geral, eles se apresentam fusionados. Para fins analíticos, apresentamos três vertentes.

Nos estudos educacionais, observam-se concepções que, na base de suas ações e posturas, como perspectiva ontológica, assumem a realidade como um conjunto de mecanismos imutáveis que a determinam, em uma visão a-histórica, considerando que a realidade pode ser acessada diretamente. Nesses termos, sujeito e objeto, observador e observado, são dois polos distintos, cabendo pensar em neutralidade da observação, das medidas, da coleta e seleção de dados e informações de qualquer natureza e das análises e inferências. Metodologicamente, há controle e/ou manipulação de variáveis como meios de obter conhecimento admissível. As inferências (teorizações) resultantes são tomadas como verdades e se desdobram em guias de conduta pedagógica como caminho definitivo.

Em posição mais relativizada, percebe-se em estudos, como seu pano de fundo, a perspectiva que a realidade é tomada como acessível, porém com vieses, aceitando-se que temos sempre uma compreensão incompleta da realidade, admitindo-se aproximações e margens de dúvida ou erro, trabalhando-se com a ideia do provável e propondo, na construção do conhecimento, o emprego da tradição lógica e do consenso por pares. As ideias do provável ou de aproximações, na explicação de ocorrências e construção de inferências, bem como na seleção de meios de investigação, são fundamentais na obtenção e na lida com dados ou fatos ou narrativas, nesta segunda vertente.

Em outra postura, uma terceira posição, estão estudos que assumem que a realidade não é acessível diretamente, sendo ela construída na teoria por confronto continuado entre ideias-fatos-ideias, e assim por diante, com base em rede de conceitos ou categorias considerados em suas provisoriedades. Sujeito e objeto, observador-observado, são inseparáveis, pois são parte de uma mesma realidade/totalidade. Trabalha-se com a perspectiva da plausibilidade. Aqui existem várias posturas: as naturalísticas, as históricas, as históri-

co-culturais, as materialistas-históricas, as fenomenológicas, etc., em diferentes composições lógicas. Evidentemente, esta é uma pequena síntese genérica sobre a questão das perspectivas possíveis encontradas nos estudos educacionais e em suas teorizações, havendo muitos detalhes a considerar, não abordados aqui, e outros ângulos analíticos sobre sua construção.

Vale observar, primeiro, que essas posturas se apresentam muitas vezes entrelaçadas na realidade dos estudos e na postura dos investigadores em suas buscas, construções e proposições – a realidade da realização de processos investigativos é mais complexa em atos e contextos; e, em segundo lugar, que, em cada uma das posturas apontadas, há diversas possibilidades de modos investigativos, o que não cabe aqui detalhar pela extensão necessária à questão.

Outras formas de ver abordagens analíticas

Em estudos que realizamos com produções brasileiras em educação, tomando por base Azanha (1992), Bronckart (1989) e Lenoir (2000), e, posteriormente, com inspiração nos estudos de Santos (1989, 2000), Beillerot (2000), Oliveira e Alves (2006) e Saul e Saul (2017), chegamos à proposição de que há pelo menos seis modos de abordagem – seis posturas analíticas – nos estudos educacionais, que também se manifestam em teorias pedagógicas (Gatti, 2005, 2011, 2020).

A primeira postura analítica está associada à concepção técnico-instrumental, a educação sendo vista como “ciência de procedimentos”, como conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para o ensino-aprendizagem. Essa concepção tem objetivos prescritivos, normativos ou sugestivos. Um dos caminhos mais comuns para a investigação nessa concepção é pelo recorte específico de disciplinas de referência, como a psicologia, a história, a biologia, a sociologia, a filosofia, a linguística, a cibernética, a neurologia. Ditar caminhos para práticas, a partir de teorias prévias, é sua característica mais evidente.

Já a segunda, está associada a uma perspectiva que se pode denominar de lógico-cognitiva, tendo como foco as teorizações sobre questões associadas ao ensino da disciplina, esta considerada em suas linguagens e lógica. A proposição é a de que não deve a pesquisa conduzir diretamente a recomendações de ações na escola, pelo menos não antes de se ter racionalmente estabelecido parâmetros epistemológicos seguros para os conteúdos a serem estudados em suas especificidades disciplinares e formas de abordagem. Nessa posição, duas aproximações podem ser encontradas. Uma delas parte de conteúdos, linguagem e lógica da área ou de alguma de suas subáreas específicas. Estudam-se as relações de ensino-aprendizagem, analisando o estatuto dos saberes a ensinar, mas sem questionar o significado, a necessidade e a suficiência desses saberes e o seu processo de objetivação socio-histórica em determinada realidade e nível escolar. Seu foco é o desvelamento de processos intrínsecos ao binômio ensino-aprendizagem, a partir da lógica da área de conhecimento – a estrutura do conhecimento específico, suas bases epistêmicas, seus conceitos e sua linguagem. A outra aproximação considera os alunos em seu nível escolar, focando-se nos meios de transmissão, apropriação e reprodução de conhecimentos selecionados, mas sempre considerando a primazia do “conceito correto”, de sua sequência, da linguagem e da lógica teoricamente definidas pela área ou subárea.

A terceira postura analítica encontrada coloca-se do ponto de vista do sujeito que aprende, dos processos de aprendizagem, investigando os processos de apropriação de saberes, e se apoia em referências que têm origem principalmente nas teorias de gênese, como a vertente piagetiana, ou de referência sociointeracionista ou socio-histórica, de diferentes perfis, não havendo preocupação explícita, direta, com as bases epistemológicas que sustentam os conteúdos do ensino. O foco é nos processos de aprendizagem de crianças, adolescentes ou jovens, gerando o que se poderia caracterizar como uma abordagem cognitivista dinâmica, em que os sujeitos em situação de aprendizagem são o

foco, não o que há para aprender ou o que se considera desejável que aprendam em determinada sociedade por razões históricas. Apenas o processo do aprender, do conhecer, é considerado, ou seja, os processos mentais ou cognitivo-socioculturais, dependendo da filiação a esta ou aquela teoria. Não há um olhar sobre o valor dos conteúdos dos saberes em situações sociais determinadas.

O segundo e o terceiro conjunto de estudos citados, dentro da concepção em que se realizam, trazem contribuições ricas para a compreensão de aspectos específicos das situações de ensino ou de aprendizagem. Porém, se, de um lado, considera-se a contribuição dessas investigações como um aporte às práticas educacionais em segmentos específicos do conhecimento, conteúdos próprios de uma área disciplinar, ou, de outro, trabalhando com as teorias dinâmicas de aprendizagem, apontam-se alguns limites dessas contribuições, por um olhar de viés teórico de vertente única, que não considera especificidades de contexto, cultura local e linguagens. Mesmo as abordagens histórico-sociais apoiam-se em visão ampla do “*socius*”, ou da cultura, não abarcando características *ad hoc*. Bayer e Ducrey (1998, p. 2) apontam que suas contribuições se baseiam no predomínio exclusivo de balizas conceituais pré-definidas, que não são postas em questão ante o real presente. Apontam que acabam por focar apenas um dos ângulos das situações do trabalho pedagógico, transparecendo nesses estudos, em muitos casos, a “não consideração dos múltiplos fatores em jogo, em diferentes níveis, nas situações de ensino”, e sua complexa interação nas relações pedagógicas *in situ*.

A quarta postura é marcada por uma praxiologia, na vertente de um pensamento de tendência mais formativa e voltada à ação. Parte do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teorias e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e suas finalidades, em contextos complexamente considerados. Essa posição, em seu aspecto construtivo-processual, concebe que o conhecimento em educação

nasce da e com a prática e deve aí retornar, mas terá consistência e impactos desde que se faça uma construção axiológica (Lenoir, 2000, p. 188). Sem a consideração das práticas educacionais em situação e contexto específicos, como ponto de partida, com seus múltiplos fatores intervenientes, considerados na medida do possível, e sem a passagem pela axiologia e, então, o retorno à prática, nesta perspectiva, considera-se que o conhecimento alcançado se arrisca a ser uma aproximação com lacunas ou vieses visíveis. Nessa vertente, a investigação é concebida sobretudo como pesquisa-ação, em variadas possibilidades e enfoques epistêmicos, procurando assegurar uma inter-relação entre a investigação formal, os procedimentos na e/ou com a ação, e teorizações pertinentes, porém criando interpretações que ressaltam das práticas, fundamentando-as em compreensões consistentes. Envolvem-se várias abordagens do real no foco do problema em estudo, que se entrecruzam e se interseccionam. Mobilizam-se conhecimentos de fontes diversas para compreender situações e inferir/criar novos modos de pensar e agir, que são postos em análise considerando variados contextos. Funda-se sobre a análise do estatuto socio-histórico-cultural dos saberes a serem aprendidos com significação e dos objetivos do próprio ensino e da formação, considerando critérios de pertinência e não critérios de legitimidade. Nessa posição, os estudos partem dos resultados de uma análise do contexto social e da situação real na qual o trabalho com os conhecimentos se atualiza e as aprendizagens se processam. A questão da produção de coerência orientada para a ação, assim como da contextualização social, geral e específica, torna-se central.

É importante assinalar que se assume a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar. Na expressão de Lenoir (2000, p. 189), incorporam-se nas análises, como ampliação de perspectiva, as contribuições das abordagens culturalistas e as da chamada “nova sociologia”. Despontam aqui pesquisas que têm uma

abordagem interacional, são multirreferenciadas, nas quais se procura considerar todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às questões ligadas às ações educacionais: aluno e suas condições, professor e suas características, teorias informantes, meios didáticos, formas relacionais, situação institucional, contexto de trabalho, contexto social, conteúdo curricular, contexto de referência (formas de idear/teorizar), crenças, etc.

A quinta postura, que denominamos integrativa-emancipatória, está associada à ideia de práxis na perspectiva freireana. Funda-se na necessidade de tomada de consciência de se estar em um mundo problemático e o saber de si nesse mundo. O estudo desdobra-se através de diálogos em torno de questões de interesse mútuo pesquisador-participantes, que são considerados como copesquisadores. Para Freire (2016, p. 135-136), o diálogo é uma exigência existencial e o encontro em que se solidarizam “o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”; por essa razão, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”. Ele considera o diálogo um ato de criação pelo qual se conquista conhecimento do mundo para libertação, para a construção de emancipação através de conhecimentos significantes e valorosos, na perspectiva de uma ética social. No trabalho educacional, o coletivo e a participação são da maior importância, e assim é nos processos de pesquisa. A escuta é o primeiro passo para o diálogo. Escuta não tem a ver somente com falas, narrativas, elocuições, mas também com escuta observadora e sensível a movimentos, atuações, situações, objetos, escritos, etc. É princípio o respeito entre os interlocutores, em reflexão contínua e de forma crítica compartilhada sobre as opiniões e as práticas. Lembremos que atitudes refletem valores. Todas essas posturas se refletem nos modos de conceber a investigação em educação, nos modos de fazer, sempre em perspectiva de transformar na direção de compreensões que alimentem o bem comum, ajudem na superação de

desigualdades, com a consideração das diferenças, na direção de construção de dignidade humana.

Por fim, outra postura analítica é a epistemológica. Tratam-se dos estudos que analisam o caminho da construção do processo investigativo, desde a enunciação do problema a ser investigado, a escolha e a realização dos procedimentos para a obtenção de informações, dados, etc., até o modo como as análises se desenvolvem e como se elaboraram inferências e conclusões. A busca tem a ver com lógica e coerência propositivo-analítica inferencial e a robustez do processo. Associa-se a discussões de validade investigativa e limites. Visa-se contribuir com o avanço qualitativo em propostas investigativas em diferentes suportes teórico-metodológicos.

Para finalizar

A formação para a investigação em educação é delicada. Essa formação, além do aspecto de compreensão de teorias e de lógicas e epistemologias associadas a percursos investigativos e a práticas em campo, demanda abertura a diferentes perspectivas e posturas, na direção da possibilidade de desenvolvimento de senso crítico sustentável e criador. Também, pede uma cultura intelectual ampliada e requer a convivência frutífera em grupos que suportem, com ética e delicadeza, essa formação.

A vivência do processo de investigação em ação pelos iniciantes nessa seara requer coparticipação com pesquisadores mais experientes. Essa é condição formativa básica. Assim como não se aprende a nadar bem lendo manuais, não se aprende e se compreende o pesquisar sem vivenciar processos de pesquisa. E isso requer compartilhamentos, orientação e acompanhamento adequados.

Referências

- AVANZINI, G. Les déboires de la notion de pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, n. 120, p. 17-24, 1997.
- AZANHA, J. M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2021.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2013.
- BAYER, E.; DUCREY, F. Une éventuelle science de l'enseignement aurait-elle sa place em sciences de l'éducation? In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (ed.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, 98 : 1-2, Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 243-276.
- BEILLEROT, J. La recherche em éducation em France: résultats d'enquêtes sur les centres de recherches et les périodiques. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n. 1, 22^e Année, Fribourg, Suisse, p. 145-163, 2000.
- BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- BRANDÃO, Z. *Paschoal Lemme*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- BRONCKART, J.-P. Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, n. 82, p. 53-63, 1989.
- CARVALHO, M. C. M. (org.). *Paradigmas filosóficos da atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.
- COMÊNIO, J. A. *Didáctica Magna – Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. (Or. 1657). Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- DURKHEIM, E. Pédagogie. In: BUISSON, F. (ed.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FILONOV, G. N. *Anton Makarenko*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- GAJARDO, M. *Ivan Illich*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 3. ed. rev., atual. e ampl. Chapecó: Argos, 2018. e-PUB.
- GARCIA-GUADILLA, C. *Producción y transformación de paradigmas y teorías em la investigación socio-educativa*. Caracas: Edit. Tropicos, 1987.

- GATTI, B. A. *A didática como campo de pesquisa: possibilidades e perspectivas*. Trabalho encomendado. GT-Didática. Meio eletrônico-CD. 28ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2005.
- GATTI, B. A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. In: GARCIA, W. E. (org.). *Perfis da Educação*: Bernardete A. Gatti – Educadora e Pesquisadora. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133-148.
- GATTI, B. A. Aspectos metodológicos da pesquisa em Educação Matemática: rumos e perspectivas. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 65-83, 2020.
- GATTI, B. A. Contemporaneidade: educação, modernidade e pós-modernidade. *Revista Praxis Educacional*, v. 19, n. 50, e11995, p. 1-16, 2022.
- GILLET, P. *Pour une Pédagogie*. Paris: PUF, 1987.
- GOERGEN, P. L. A crítica da Modernidade e Educação. *Pro-Posições. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*, Campinas, v. 7, n. 2[20], p. 5-28, 1996.
- GONTIJO, R. *Manoel Bonfim*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- HADJI, C. *Penser et agir l'éducation*. Paris: Ed. ESF, 1992.
- HAMELINE, D. « Pédagogie ». In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (ed.). *Le pari des sciences de l'éducation*. Raisons éducatives, 98: 1-2. Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 227.
- HIEGENHEGER, N. *Johann Herbart*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- LEGRAND, L. *Célestin Freinet*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- LENOIR, Y. La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leur limites pour la formation à l'enseignement. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, n. 1, 22^e Année, Fribourg, Suisse, p. 177-220, 2000.
- MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-56.
- NUNES, C. *Anísio Teixeira*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.
- OLIVA, A. (org.). *Epistemologia: a questão da cientificidade*. Campinas: Papirus, 1990.
- OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. A importância do diálogo entre as múltiplas formas de fazer pesquisa em Educação: sobre as relações possíveis entre práticas e teorias. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo: UMESP, v. 9, n. 14, p. 59-89, 2006.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2003.

PERRENOUD, P. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: Ed. ESF, 1995.

POPKEWITZ, T. Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces. *American Educational Research Journal*, v. 35, n. 4, p. 535-570, 1998.

RÖHRS, H. *Maria Montessori*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAUL, A.; SAUL, A. M. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. *Revista e-Curriculum*, São Paulo: PUC-SP, v. 15, p. 429-454, 2017.

SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

WARDE, M. J. O estatuto epistemológico da didática. *Idéias*, São Paulo: FDE, p. 48-55, 1991.

WESTBROOK, R. B. *John Dewey*. Coleção Educadores. MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010.



Sobre os autores

Aldenora Conceição de Macedo: Doutoranda do Programa e Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Secretaria de Educação no Governo do Distrito Federal (GDF).

Angelo Vitória Cenci: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Bernardete A. Gatti: Professora aposentada da Universidade de São Paulo (USP) e Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas.

Carlota Boto: Professora titular da Faculdade de Educação da USP. Bolsista produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1D.

Catía Piccolo Viero Devechi: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB.

Claudio Almir Dalbosco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq – PQ1C.

Diandra Dal Sent Machado: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Dionei Martello: Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UPF.

Dirk Stederoth: Professor da Universidade de Kassel na Alemanha.

Enrique Sérgio Blanco: Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Francisco Fianco: Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e nos Cursos de Filosofia, Artes e Moda da UPF.

Hans-Georg Flickinger: Professor aposentado da Universität de Kassel na Alemanha.

Jürgen Oelkers: Professor Emérito da Universidade de Zúrique na Suíça.

Marcelo José Doro: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Marli Teresinha Silva da Silveira: Professora Colaboradora e pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc).

Miguel da Silva Rossetto: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Nara Aparecida Peruzzo: Doutora em Educação pela UPF e Educadora Popular no Centro de Educação e Assessoramento Popular (Ceap).

Norberto Mazai: Professor do Programa de Pós-Graduação do Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP) e do Centro Universitário IESB.

Odair Neitzel: Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Pedro Goergen: Professor aposentado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Renata Maraschin: Fisioterapeuta, mestra em Envelhecimento humano, doutora em Educação e bolsista Capes – Programa Nacional de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF.

Esta coletânea trata da educação formadora. A pergunta que pode surgir imediatamente é: a educação já não é, ela mesma, formação? Inconformados, os leitores podem continuar se questionando adiante: qual é o sentido de se tomar a educação como formação? O que os autores pretendem assegurar com a ideia de educação formadora? Se nem sempre e, talvez, nem na maioria das vezes a educação é formação, como retomar tal nexos? Essas e outras questões são tratadas pela presente coletânea.



Apoio

