

# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A CONCEPÇÃO DE AUTORIDADE EPISTEMOLÓGICA

**Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira  
UNICID**

Quando iniciei minhas pesquisas sobre Formação de Professores, no ano de mil novecentos e noventa e três, falava-se muito em modernização das nações, principalmente, na perspectiva de que fosse, por um lado, “... a tentativa do homem em controlar a natureza e sujeitá-la às suas necessidades” e, por outro, “o esforço perene de ampliar o âmbito das opções sociais e políticas para o maior número de pessoas” (Bobbio, 1986, p. 776).

Considerava-se que o início do processo estava vinculado à adesão de diferentes países europeus à Ciência Moderna, embora essa adesão tivesse sido diacrônica e assimétrica.

O processo de modernização britânico, por exemplo, além do desenvolvimento tecnocientífico alcançado, contou, desde o início, com a participação das diversas camadas da sociedade, bem como do poder político.

Destacava-se a figura de Francis Bacon (1561 – 1626), o “filósofo da época industrial” e legítimo homem público, que tinha sempre idéias brilhantes. Uma delas acabou por marcar a história de sua vida e a história da humanidade – simplesmente acreditava “que o saber devia dar seus frutos na prática, que a ciência devia ser aplicável à indústria, que os homens tinham o sagrado dever de se organizar para melhorar e transformar suas condições de vida”, afirmam Reale e Antiseri (1990, p. 323-324) ao fazerem referência a Ferrington.

A Holanda também era citada como exemplo notável de criação das condições intrínsecas que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa científica, que contribuiu para com o avanço das técnicas, das empresas privadas de manufatura, da agricultura, do comércio e, até mesmo, das finanças.

Assistia-se, o surgimento dos primeiros países da era moderna – Inglaterra, Holanda, Alemanha e França.

Outro aspecto merecia consideração: o surgimento, também, de técnicas e pesquisas inovadoras – no caso das técnicas, as artes eram bons exemplos, principalmente, a pintura e a arquitetura.

Contudo, a modernização não se evidenciava somente pela vertente da inovação nas técnicas e nas pesquisas. Setores menos dinâmicos da economia, tidos como tradicionais, também se modernizaram.

Na indústria, o grande avanço foi representado pela substituição do trabalho humano pela energia motriz (no início vapor, depois eletricidade).

Questão instigante, neste momento: como situar, nesse quadro, o Brasil.

Herdeiros de colonização portuguesa, o Brasil tem matriz social que se conforma na tradição prática e imediatista, de origem jurídico-religioso-literário, fortemente influenciado pela Escolástica, sistema defendido pelos jesuítas.

Contudo, convém observar, em Portugal, os movimentos modernizadores se deram de forma tardia e mimética.

Seria ingenuidade, no entanto, pensar que o Brasil permaneceu totalmente infenso à modernização. Houve surtos em setores localizados, mas jamais uniformes – um Sul-Sudeste moderno e industrializado, com grande concentração e implantação de redes de ensino; um Norte-Nordeste agrário, conservador e pouco industrializado.

À época, então, que iniciei minhas pesquisas sobre Formação de Professores, tinha-se claro que a questão recorrente da modernização, em quaisquer de suas vertentes, era a da difusão do conhecimento. Portanto, da Educação.

Na realidade, o cuidado e a atenção com o sistema educacional de boa qualidade, em todos os níveis, constituíram “receita” seguida pelos países que realmente se modernizaram.

É conhecido o fato de que o ensino nesses países privilegiou a existência de centros de excelência, sobretudo, os relacionados ao ensino superior – em 1747 e 1794, respectivamente, a França, fundou sua primeira Escola de Engenharia e a *École Polytechnique*; e, em 1770 e 1776,

respectivamente, a Alemanha, fundou sua primeira Escola de Agricultura e sua primeira Escola de Mineração;

Além disso, convém observar que os países que se modernizaram apresentaram característica comum de implantarem, já no final do século passado, cursos de pós-graduação. Modelo, aliás, difundido pelos Estados Unidos da América.

Hoje, decorridas mais de duas décadas do início de minhas pesquisas sobre Formação de Professores, a questão é a de saber o que é necessário para que a modernização brasileira se torne plena e beneficie um número bem maior de brasileiros. Pensemos, exclusivamente, na Educação.

Uma questão atualíssima é a de saber como, apesar de todo o desenvolvimento tecnocientífico, é possível mudar o homem em sua essência. Isto é, o que fazer para que ele possa se debruçar sobre si mesmo? O que fazer para que possa conhecer-se a si mesmo? O que fazer para que goze de autonomia, seja livre e seja responsável?

Infelizmente, quando iniciei minhas pesquisas, predominava – e isto não significa que tenha desaparecido – em nosso discurso educacional – e isto preocupava – um fortíssimo conteúdo de senso comum ou um fortíssimo conteúdo de cunho ideológico, no sentido considerado por FOUREZ (1995, p. 180), como aquele que

“... veicula uma representação do mundo que tem por resultado `motivar as pessoas, legitimar certas práticas e mascarar uma parte dos pontos de vista e critérios analisados’. Dito de outro modo, quando tiver como efeito mais o reforço da coesão de um grupo do que uma descrição do mundo”.

Por isto, convém lembrar, o homem, ao fazer ciência, nada mais faz do que interpretar a realidade, na qual vive, e interpretar suas próprias ações por meio de um discurso verdadeiro, fundamentado e validado.

Portanto, trata-se de um discurso com sentido. Não é, pois, por outro motivo que o rigor da ciência, hoje, se encontra no seu próprio discurso e não na experimentação, como queriam os modernos.

Não é, pois, sem propósito a afirmação de LADRIÈRE(1979, p. 9-10):

“... se certos problemas são colocados na ordem da ação, é porque o homem é complexo, especialmente porque há nele uma dualidade, até mesmo uma oposição, entre sensibilidade e intelecto. Em

definitivo, porém, é na atualização dos poderes do intelecto que o homem encontra sua harmonia acabada. A virtude da ação é de tornar possível essa harmonia, assegurando todas as condições que devem permitir ao pensamento especulativo desabrochar todos os seus recursos. A contemplação da verdade proporciona a mais alta alegria: é ao mesmo tempo visão e fruição. É a 'teoria' que dá acesso à vida bem-aventurada”.

Claro está que não se trata de atribuir privilégio à teoria em detrimento da prática, mas sim de, insistentemente, “superar a dicotomia” que se tem estabelecido entre elas.

Daí que o grande desafio que a tecnociência impunha à Educação nacional era o de superar o que em linguagem sociológica se denomina de *cultural lag*. Noutros termos, defasagem cultural.

A escola, e isto era absolutamente constatável, não acompanhava o velocíssimo desenvolvimento da tecnociência. E, assim, neste e noutros casos, se apresentava, de fato, como uma instituição anacrônica.

De modo específico, se destacava que não se poderia pensar em desenvolvimento e modernização, sem que houvesse massa crítica e centros de excelência de pesquisa, que garantissem recursos humanos e materiais para que pudessem verificar, verdadeiramente, os laços necessários entre pesquisa, setor produtivo e governo, por meio de suas políticas de tecnociência e de P & D.

Destacava-se a existência de uma preocupação muito grande, na escola, com relação à preparação para o trabalho.

Sabia-se que a “matéria-prima” do trabalhador era o conjunto das informações e dos conhecimentos que ele necessitava para enfrentar o seu dia-a-dia de trabalho. Tinha-se que era preciso “...mobilizar os saberes (coletivos)” para que se pudesse “dominar um fluxo de acontecimentos, previstos ou imprevistos...”, uma vez que o saber havia se tornado, “nos últimos decênios a principal força de produção que” modificava “sensivelmente a composição das populações ativas nos países mais desenvolvidos e constituía “o principal ponto de estrangulamento para os países em vias de desenvolvimento” (Lyotard, 1998, p. 5).

Havia, ainda, com relação à questão do trabalho, um aspecto que se pensava com muito cuidado: era muito grande a proliferação dos chamados serviços, que surgia como responsável direto pela mudança radical na

concepção de trabalho. Observava-se que os serviços tinham tendência marcante em recrutar profissionais em nível, no mínimo, de 2º. Grau (denominação da época).

Mas, não se sabia, na escola, para qual trabalho preparar. E a escola desconhecia de que maneira formaria essa categoria de trabalhadores.

Por outro lado, a administração do saber nas grandes organizações, onde a informática cedia lugar para o conhecimento, necessitava ser acompanhada pela escola.

Eram organizações que se valiam de “multimídias interativos”, que associavam imagem, texto e som, o que permitia simular as mais diversas situações de aprendizagem, além do que ofereciam suporte técnico e documental de fácil utilização que garantiriam a pesquisa.

Interessante que surgia, de dentro da própria escola, o pensamento de que num futuro próximo esses sistemas substituiriam o professor.

Realmente, não era isso – os professores, simplesmente, passariam a contar com um excelente meio auxiliar, os “multimídias interativos”.

Era mesmo preciso, e urgente, redefinir o papel da escola, até mesmo como forma de promover a imbricação entre a tecnociência e a escola, no sentido da superação da defasagem cultural.

Além disso, as telecomunicações modificavam, profundamente, a administração das organizações e, embora a escola não fosse tida como uma organização (empresa), visível se tornava a obsolescência de seu processo administrativo, tanto no sentido de que a administração era considerada parte integrante do processo educacional, como no de que não se podia prescindir dos benefícios pelo uso parcimonioso das telecomunicações.

Redes locais, serviços telefônicos de mensagens, sistema de informação técnica, telefonia automática e fibra ótica, dentre outros, eram inovações que não só obrigariam a escola a adotar novos modelos de gestão, como modificariam as atividades e a natureza da função daqueles professores que viessem se preocupar com atividades administrativas.

É natural, pois, que se pergunte hoje pelo que mudou.

Mesmo sem entrar em detalhes, que se pode afirmar é que, e é voz corrente, a formação do professor, hoje, em nosso país, é uma das grandes responsáveis pelo que acontece na e com a escola: a questão das

desigualdades, da violência, das práticas pedagógicas, da retenção e da exclusão, da avaliação, da profissionalização dos docentes, da indisciplina, dentre outras.

Críticas surgem de todos os segmentos sociais, principalmente, na mídia.

Dois exemplos, apenas:

1) em artigo que levou o título de Valores Destroçados, de 04 de julho de 2009, no jornal O Estado de São Paulo (p. 2), o jornalista Mauro Chaves afirma que “(...) uma das causas do baixo nível de eficiência do ensino no Brasil – que coloca nossa juventude inteiramente defasada em relação à de inúmeros outros países do mundo, sejam desenvolvidos ou emergentes – é o grau de violência em nossas escolas, especialmente as de periferia (mas não só elas)”. E continua: “em certas regiões do país, matricular-se equivale a alistar-se a freqüentar o colégio (professores ou alunos)”. Compara, pois, o matricular-se ao engajar-se.

2) em 10 de agosto de 2009, o jornal A Folha de São Paulo (A 16) publica entrevista com o economista Martin Carnoy, que tem como destaque a afirmação de que “professores brasileiros precisam aprender a ensinar”, tanto nas escolas públicas como particulares. Perguntado sobre o que mais chamou sua atenção nas aulas ministradas no Brasil, a propósito de pesquisa comparada sobre os sistemas de educação do Brasil, Chile e Equador, que levou a efeito na Universidade de Stanford, Carnoy foi categórico: “professoras contratadas por indicação do secretário de Educação do município, que dirigem a escola e vão lá de vez em quando; 60% das crianças repetem o ano, e professoras pensam que isso é natural porque acham que as crianças simplesmente não conseguem aprender”. Diz-se impressionado quando se refere ao livro didático. Para ele, “o livro era difícil de ler. Precisaria ter alguém muito bom para ensinar aquelas crianças com ele”. E diz que ficaria surpreso “se qualquer criança conseguisse passar [de ano]”. E sobre a importância que dá ao diretor, surpreende, o entrevistado, ao afirmar de pronto “e também à supervisora, que em muitas escolas não fazem nada, não entram em sala”.

Antes de discutir ao que propus, neste trabalho, algumas observações de caráter geral.

É preciso saber de que maneira os professores poderão não só se apropriar do que é produzido em termos de conhecimento – científico, filosófico, artístico e teológico –, como também e, principalmente, poderão vir a assumir o papel que lhes cabe de pesquisadores. Afinal, são eles que têm o papel de formar produtores de conhecimentos.

A escola tem papel que lhe é próprio e que precisa ser definido. Sem dúvida, iniciamos um século que exige uma nova compreensão do que seja o homem, o mundo e, conseqüentemente, do que ele (homem) representa neste mundo.

A tecnociência inovará, cada vez mais, as atividades humanas e, mormente pela Educação, se poderá chegar ao questionamento ético do processo de desenvolvimento da própria tecnociência e da P & D.

É prioritariamente pela Educação que se resguardará e se terá qualidade vida, cidadania, superação das desigualdades sociais, dignidade e felicidade.

Enfim, há que se pensar na reestruturação do caráter da pesquisa em Educação, pesquisa esta que, obrigatoriamente, terá que ser concebida com vistas aos processos sociais e ao próprio desenvolvimento tecnocientífico.

Neste caso, os estudos sobre os impactos que a revolução tecnocientífica produz na Educação não podem simplesmente dizer respeito à introdução de “novidades” nas escolas, mas devem, com absoluta certeza, analisar as conseqüências disto nos processos de democratização do saber e na contribuição que esta poderá trazer para a extinção da dívida social, bem como deverão analisar igualmente todas as contradições que o uso indevido do conhecimento tecnocientífico acarretará ao processo ensino-aprendizagem.

É verdade que nosso país carece de uma política educacional consistente e o professor, muitas vezes abnegado e imbuído de espírito de luta, se sente injustiçado e abandonado à própria sorte. O que, sem dúvida, como contrapartida provoca acomodações.

Evidentemente, não se pode culpar o professor pelo que acontece na escola – o processo é histórico-cultural –, mas não se pode ignorar uma parcela de responsabilidade pelo que acontece. Há uma certa acomodação.

Ocorre que, queiramos ou não, é o professor quem forma. Forma também os profissionais que atuarão nas próximas décadas. Por isto, precisa estar preparado para enfrentar as mudanças que inexoravelmente ocorrerão.

Na verdade, sem formação adequada, desatualizado, decepcionado e desanimado, muito pouco poderá fazer.

Mas este é, sem dúvida, uma crise que se insere numa problemática mais ampla – a econômica e a social –, pela qual passam os brasileiros.

Quero, aqui, apontar duas outras questões essenciais. A primeira diz respeito à ausência, nas coisas da Educação, do debate entre Modernidade e Pós-Modernidade. Com isto, temas da maior relevância deixam de ser discutidos como o da subjetividade, por exemplo. A segunda, à necessidade de se pensar numa Ciência da Educação.

Porque a Ciência tem se proposto a conhecer a realidade de modo cada vez mais preciso e sistemático. Com isto, organiza os dados recolhidos da realidade, em conjuntos logicamente coerentes, e procura determinar as ligações existentes entre os fenômenos.

Não é por outro motivo, pois, que estabelece um contato com a realidade, de modo a obter informações por meio de instrumentos, que permitam coordená-las e esquematizá-las até o surgimento de esquemas explicativos (respostas a um “por quê?”).

Ao considerar que seus conhecimentos têm caráter universal, a Ciência busca por resultados que sejam intersubjetivamente controlados.

Não é por outro motivo, pois, que a Ciência sempre recorreu à percepção externa como faculdade receptora, uma vez que é ela quem garante o acordo intersubjetivo.

Com relação à sistematização e às explicações, há que se recorrer às operações lógicas, pois são elas que garantem o acordo subjetivo.

Conseqüência importante, deste modo de ver a Ciência, se observa no tipo de linguagem que a ela é própria. Uma linguagem que retrata os dados da realidade, obtidos por meio da percepção externa, e que exprime as operações lógicas.

Portanto, há que se dar, no que cabe, um tratamento científico às coisas da Educação. Para tanto, é preciso considerar a Pedagogia como uma



ciência. Assim, a Educação continuaria a ser vista, principalmente, como prática. Já, a Pedagogia, uma teorização.

Nesse sentido, é importante salientar que todos, professores e alunos, têm uma idéia do que seja a Ciência. Mas, uma idéia, na maior parte das vezes, unilateral, fantasiosa e calcada no senso comum.

Por isto, cabe ao professor e ao aluno o acesso às teorias – **pesquisa**. É pela pesquisa que professores conhecerão seus problemas, as soluções propostas, sua História e as discussões mais fundamentais.

Cabe, portanto, principalmente, ao professor, questionar, amiúde, seu papel social e profissional, sem esquecer, jamais, das relações sociais, influências do meio, condições de trabalho, mídia, política etc., que fazem da Educação uma atividade *sui generis*.

Noutros termos, é necessário que o professor tenha, antes de tudo, **autoridade** e, decorrente desta, **autoridade epistemológica**.

Abbagnano (1996, p. 116) afirma que se pode considerar autoridade por autoridade “qualquer poder exercido sobre um homem ou grupo humano por outro homem ou outro grupo”. Observa que “o termo é muito geral e não se refere somente ao poder político”. Como exemplos, “além da autoridade do Estado”, a dos partidos, da igreja, do cientista, “ao qual se atribui, por exemplo, o predomínio provisional de determinada doutrina. No geral, a autoridade é, portanto, qualquer poder de controle das opiniões e dos comportamentos singulares ou coletivos, de quem quer que a pertença”. Filosoficamente, salienta o autor, o problema da autoridade é o de sua justificação. Noutros termos, o que a fundamenta. E com relação ao problema da justificação, aponta para três doutrinas fundamentais: “1) o fundamento da autoridade é a natureza; 2) o fundamento da autoridade é a divindade e 3) o fundamento da autoridade é dado pelos homens, isto é, pelo consentimento daqueles sobre os quais se a exerce”.

Mas, não se pode ficar nisso. A questão da autoridade não é uma questão simples.

Tanto assim é que um dos grandes especialistas em Lógica Matemática, teólogo de prestígio e pesquisador importante das doutrinas comunistas sobre a autoridade, J. M. Bochenski dedicou toda uma obra (1989) para tratar a questão da autoridade. E como que precisasse justificar a

obra, afirma já em suas duas primeiras linhas “que a autoridade é algo muito importante para todos nós qualquer um sabe, ou ao menos deveria saber”. E logo pergunta: o “que é autoridade?”.

Quanto à continuação de suas reflexões deixa claro que “o núcleo essencial” de suas reflexões é o filosófico e que, geralmente, “a esse tipo de pergunta freqüentemente se responde com uma definição”. Contudo, a busca por uma definição de autoridade esbarra na questão do “gênero ao qual pertence a autoridade”. Algo difícil de determinar.

Volta-se, então, para a questão, de qual tipo *generalíssimo* de objetos pertence a autoridade, o que nada mais é do que perguntar sobre qual *categoria* pertence a autoridade. Noutros termos, a autoridade é uma coisa, uma propriedade ou uma relação?

“Coisa” se utiliza, geralmente, “no sentido de objetos autônomos”. Já a propriedade é uma qualidade de algo diferente – por exemplo, de uma coisa.

Há, no entanto, uma classe distinta de nomes que não são absolutos; são relativos. Não se referem a coisas ou, respectivamente, a propriedades, mas a algo distinto. “Revelam-se nomes de *relações*”, como é o caso da palavra “autoridade”; seu emprego “comporta sempre um significado relativo, fundamentalmente designa uma relação”.

Se a palavra “autoridade”, no entanto, for analisada, com cuidado, chega-se à conclusão de que ela é “*anfibalógica*”: em certos casos designa uma relação e em outros uma propriedade. Contudo, em sentido rigoroso da palavra, designa relação.

Daí, as três proposições que a fundamentam:

- 1) “a autoridade é uma relação; 2) a autoridade é uma relação ternária entre um portador, um sujeito e um âmbito e 3) P é uma autoridade para S no âmbito A, justamente quando S aceita em princípio tudo quanto P lhe comunica como afirmação e que pertence ao âmbito A” (p. 22-27).

De modo pragmático:

1) pontos presentes em qualquer comunicação:

- i) o portador *quer* comunicar algo ao sujeito;

- ii) o portador *comunica* de fato esse algo – e desde logo no modo de asserção – ao sujeito;
- iii) o sujeito *capta os signos*, em um primeiro momento como meros processos matérias: escuta um som, vê um movimento de bandeira ou a luz de uma lanterna;
- iv) o sujeito *compreende* os signos; isto é, está em grau de “decifrá-los”, pois somente assim pode chegar ao conhecimento da comunicação (p. 28).

## 2) pontos próprios da autoridade:

- i) o sujeito não somente entende os signos, mas também o conteúdo que a ele se comunica *em forma de asserção*;
- ii) entende também que procedem do *portador da autoridade*;
- iii) o sujeito *reconhece*, admite aquilo que a ele foi comunicado (p. 29).

## Quanto ao âmbito, ao sujeito e à formação, tem-se que:

- 1) o âmbito da autoridade não é real, mas ideal;
- 2) o âmbito da autoridade é uma classe de formações ideais;
- 3) o sujeito da autoridade é um ser consciente;
- 4) o sujeito da autoridade é um indivíduo (no sentido de individualidade);
- 5) o portador da autoridade é um ser consciente;
- 6) o portador da autoridade é um indivíduo (no sentido da individualidade) (p. 30-40).

## Quanto às propriedades da autoridade em geral:

- 1) em nenhum âmbito uma autoridade é nada para si mesma;
- 2) se X é portador e Y sujeito da autoridade é um âmbito, logicamente também é possível que em outro âmbito Z seja o portador e X o sujeito dela;
- 3) se P é uma autoridade para S no âmbito A, S não pode ser uma autoridade para P no mesmo âmbito A;
- 4) se X é uma autoridade para B no âmbito A e B é para C no mesmo âmbito, também X será uma autoridade para C no âmbito A;
- 5) Há ao menos um sujeito que é uma autoridade para todo mundo, pelo menos em um único âmbito;
- 6) Qualquer sujeito é, ao menos, um campo, uma autoridade para todos os demais;
- 7) Nenhum homem é uma autoridade para qualquer outro em todos os campos;
- 8) P é portador da autoridade a respeito de todos os sujeitos e em todos os âmbitos, somente se P é Deus;
- 9) O portador de uma autoridade abusa quando pretende exercê-la sobre um sujeito determinado e em um âmbito para os que sua autoridade é infundada (p. 41-55).

## Quanto às espécies de autoridade tem-se que:

- 1) o âmbito da autoridade é uma classe de proposições ou uma classe de ordens;
- 2) toda autoridade ou é uma autoridade epistemológica ou é uma autoridade deontológica;
- 3) o portador da autoridade deontológica em um âmbito pode simultaneamente ser portador da autoridade epistemológica no âmbito da questão;

- 4) é de desejar que o portador de uma autoridade seja por sua vez portador da autoridade epistemológica no âmbito respectivo;
- 5) uma autoridade deontológica em um âmbito e uma autoridade epistemológica em um campo correspondente não coincidem necessariamente (p. 56-65).

Diante do exposto, pode-se afirmar que tem autoridade epistemológica aquele que sabe e conhece a realidade, à qual se refere.

O questionamento que faz Bochenski (p. 66 – 90), a partir da admissão de uma autoridade epistemológica é justamente o de saber quando alguém a tem em um âmbito determinado.

E mais uma vez, as proposições servem-lhe de guia:

- 1) P é portador de uma autoridade epistemológica para o sujeito S somente se este aceita, em princípio, qualquer proposição comunicada por aquele, em tom asseverativo e que pertence ao âmbito A;
- 2) P é uma autoridade epistemológica para S, no âmbito A, quando a probabilidade de qualquer proposição pertencente a A – referente ao estado do conhecimento de S – cresce mediante a comunicação dessa proposição a S por parte de P;
- 3) O reconhecimento da superior competência e da veracidade do portador no âmbito é uma condição necessária para o reconhecimento da autoridade epistemológica;
- 4) há que rechaçar, por motivos morais, a aceitação de uma autoridade epistemológica sem nenhum tipo de fundamento;
- 5) a autoridade epistemológica pode ter fundamento racional e, de fato, o tem em muitos casos;
- 6) toda autoridade epistemológica fundada, o está por uma intuição direta ou mediante uma dedução;
- 7) na quase totalidade dos casos, a autoridade se fundamenta mediante uma dedução;
- 8) as conclusões que servem para fundamentar a autoridade epistemológica são sempre dedutivas e, por isso, não são infalíveis;
- 9) toda fundamentação da autoridade epistemológica por meio de uma dedução é sempre logicamente débil;
- 10) todo homem é, ao menos em um âmbito, uma autoridade epistemológica para todos os demais;
- 11) a maior parte do saber, no presente, se funda na autoridade epistemológica;
- 12) é logicamente possível que a autoridade epistemológica tenha proposições axiológicas (ou de valor) dentro de seu âmbito
- 13) existe, de fato, uma autoridade epistemológica no âmbito das proposições de valor.

Como se pode perceber, muitas são as implicações decorrentes do conceito de autoridade levado à Educação. Vou apenas me referir à questão teoria x prática.

Ouçõ, com freqüência, que a universidade ensina demasiadamente as teorias pedagógicas, mas nada ensina sobre a prática. Por aí se vê que a Educação é tida mesmo como uma prática.

Contudo, é preciso observar que, originariamente, prática, ou fazer, tem o sentido de arte – a *téchne* grega – e, como tal, exige um conhecimento para aquilo que se faz. Aliás, outro não é o sentido de *téchne* que o de fazer bem aquilo que se *conhece* e para saber bem há que haver competência para fazer.

Referi-me, anteriormente, à Educação como uma prática, um fazer. Referi-me também à necessidade do saber-fazer. Por este motivo, considero ciência da educação a *Pedagogia*. Embora, desde já, possa concordar com a impropriedade da nomeação, por conta do uso que se faz do termo em nosso meio educacional. Mas, é necessário fazer a distinção.

Contudo, sem dicotomizar, uma vez que salta aos olhos a necessidade de se considerar a indissociabilidade entre teoria e prática. Obviamente, toda prática traz embutida em si mesma uma ou mais teorias e toda teoria traz embutida em si mesma uma ou mais diferentes práticas. O que freqüentemente ocorre é que na maioria das vezes o professor desconhece que assim seja.

Por isso, as críticas que se têm feito ao “como faço isso?” dos professores e interpretado como pedido para que se dê a ele uma “receita”.

Por exemplo, diz-se teoricamente que o aluno aprende com o erro. Pois bem, de que maneira o aluno vai aprender com o erro cabe ao professor decidir. Não há uma única maneira para fazer isso. Assim, se um professor não permite o uso da borracha, outro pede ao aluno que troque a cor do lápis que escrevia quando errou para que o erro seja ressaltado.

Ou não é verdade que pesquisas não são voltadas para objetos, mas sim para sujeitos?

## REFERÊNCIAS

- Abbagnano. **Diccionario de Filosofia**. 2ed. México: Fondo de Cultura Econômica: 1974.
- BOBBIO, Norberto et AL. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 1986.
- BOCHENSKI, J. M. **Qué es autoridad?** 2ed. Barcelona: Herder, 1989.
- FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências**. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.
- LADRIÈRE, Jean. **Os desafios da racionalidade**. O desafio da ciência e da tecnologia às culturas. Petrópolis (RJ): Vozes, 1979.

MARQUES, Paulo; PEREIRA, Potiguara. Reflexões sobre as demandas futuras da C & T no Brasil e seus impactos sobre a educação. In: **Revista do Departamento de Geografia**. São Paulo: Humanitas, n.11, 1997, 221-233.

PEREIRA, Potiguara. A ciência da educação. In: ROLDÃO, Maria do Céu e MARQUES, Ramiro. **Inovação, Currículo e Formação**. Porto (PT), 2000, p. 43-56.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. Do Humanismo a Kant. Vol.2. São Paulo: Paulus, 1990

NICOLA,