

# NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA? O QUE ANDAM PENSANDO NOSSOS PROFESSORES

Elisabete Matallo M. de PÁDUA\*

*"Yo soy yo y mi circunstancia, y se no  
la salvo, no me salvo yo."*

*Ortega Y Gasset*

*"A Ideologia não está fora de nós como  
um poder perverso que falseia nossas  
boas intenções; ela esta dentro de nós,  
talvez porque tenhamos boas  
intenções."*

*Marilena Chauí*

## RESUMO

O artigo analisa as relações teoria-prática a partir de questões levantadas por docentes do curso de Metodologia do Ensino Superior da FAFIG, Guaxupé, Minas Gerais. Analisa as contradições que permeiam a prática docente, a desarticulação teoria-prática e seu significado para a Educação Continuada

## ABSTRACT

This text analyses the relationship between theory and practice based on questions pointed by teachers during the Methodology at Superior Level from FAFIG, Guaxupé, Minas Gerais.

---

(\*) Mestre em Filosofia Social, docente do Instituto de Filosofia da Puccamp.

The contradictions normally found during the teaching practice and their importance for the Permanent Education are also analysed

A idéia de escrever sobre essa temática surgiu de uma prática pedagógica. Ministrando a disciplina Metodologia do Trabalho Científico no curso de Especialização em Metodologia do Ensino, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé, Minas Gerais, (julho/93), tivemos a oportunidade de conviver com um grupo de professores que atuam no magistério de 1º, 2º e 3º graus.

Apesar do pouco tempo dessa convivência, um total de 40 horas/aula, a heterogeneidade da formação acadêmica e da prática profissional dos elementos do grupo proporcionou rico material para se refletir sobre as relações teoria-prática.

Se "pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo", como afirma Paulo Freire no texto-referência de nosso trabalho com os professores, foi um duplo desafio: as idéias expressas pelos professores nos seus textos constituíram um pretexto para o aprofundamento teórico da problemática citada e, ao mesmo tempo, se constituíram em indicadores para o repensar de nossa prática pedagógica.

O trabalho se organiza a partir de nossa reflexão e comentários sobre questões apresentadas, buscando fundamentá-las teoricamente, para que possa ser também socializado com os professores que cursaram a disciplina, a fim de realimentar as discussões e gerar novas reflexões.

## 1. A PROPOSTA DE TRABALHO

Nossa compreensão da disciplina Metodologia do Trabalho Científico é que ela deva ter um caráter teórico-prático<sup>1</sup>, o que nos permitiu elaborar para esse curso um plano que abordava Fundamentos Teóricos e Fundamentos Técnicos.

O objetivo da primeira parte foi discutir a questão da produção do saber, do caráter histórico-sociológico da produção do conhecimento, as características da Ciência e do Método Científico,

tendo como pano-de-fundo os principais aspectos da evolução histórica da Ciência; procurou-se ainda abrir uma discussão sobre a questão do método nas Ciências Humanas.

Na segunda parte, articulada com a primeira, enfocamos o trabalho metodológico-científico, abordando a questão da leitura analítica de textos teóricos, subsídios para a pesquisa bibliográfica e documentação, diretrizes para realização de seminários e para a elaboração do projeto de pesquisa.

## 2. ATIVIDADES PROGRAMADAS E ESTRATÉGIAS

O desenvolvimento do conteúdo programático através de oficinas foi uma das estratégias adotadas.

A oficina de Leitura Analítica teve por texto-referência "Considerações em torno do ato de estudar", de Paulo Freire<sup>2</sup>. As orientações básicas para a realização do processo de Leitura Analítica foram apresentadas ao grupo<sup>3</sup>; a seguir, foi solicitado a cada professor que individualmente realizasse o trabalho, a partir do roteiro proposto, que inclui elaboração do glossário de palavras e conceitos desconhecidos, análise e interpretação do texto e levantamento de questões para debate.

Conforme programado, a atividade a seguir foi oficina de Seminário. A partir das orientações teóricas, o grupo deveria organizar um texto-roteiro para a apresentação do Seminário, a partir de um novo texto. Levando em consideração o tempo já gasto pelo grupo com o texto anterior e a necessidade da leitura analítica para se elaborar o roteiro, foi mantido o texto de Paulo Freire; essa atividade foi realizada em grupos de 4 a 6 elementos, que debateram as idéias do autor, organizaram o texto-roteiro e apresentaram outras questões para debate. Um dos grupos apresentou o Seminário para os presentes.

Os outros itens do programa foram desenvolvidos através de aulas expositivas, com esquemas de referência no quadro negro e uso de transparências. Como estratégias para mobilização do grupo foram utilizadas a *díade* (momento do

cochicho), o painel de palavras-chave no quadro-negro (para o grupo tentar chegar ao consenso sobre o que seria "conhecimento"), e a plenária para debate de questões e a participação livre a todos que desejassem fazer intervenções/comentários.

### 3. A CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E O PROCESSO DE TRABALHO

O grupo totalizou 54 professores, assim distribuídos:

Quanto à área de atuação:

Humanas .....	39 .....	72,2%
Exatas .....	10 .....	18,5%
Biológicas .....	5 .....	9,3%
Total .....	54 .....	100 %

Quanto à atuação no magistério/docência\*

1º grau	34 .....	53,2%
2º grau	21 .....	32,8%
3º grau	9 .....	14,0%

\*alguns docentes atuam simultaneamente  
no 1º e 2º graus e no 2º e 3º graus.

Quanto ao Estado de origem

Minas Gerais	50 .....	92,6%
São Paulo	4 .....	7,4%
Total	54 .....	100 %

A primeira atividade do grupo foi a realização do glossário do texto-referência, quando foram relacionadas as seguintes palavras e conceitos:

- adentramento
- aportar

- apreço
- bibliografia
- desvelamento
- educação bancária
- incidência
- prescrição dogmática
- relação dialógica
- sistemática

Como se observa, algumas palavras são de uso freqüente nos meios acadêmicos - bibliografia, por exemplo - mas as expressões educação bancária e relação dialógica oportunizaram um momento de esclarecimento da pedagogia de Paulo Freire, ainda desconhecida por parte dos elementos do grupo.

No que se refere à análise do texto, os docentes a realizaram e uma primeira avaliação deu-se através da troca entre os próprios colegas, que apreciaram o trabalho a partir de um esquema de referência que apresentamos previamente, anotando à margem suas observações.

Em atividade extraclasse avaliamos cada trabalho realizado pelos professores. Nesse momento, pudemos perceber a diversidade de concepções do processo educativo existentes no grupo, o que nos instigou a uma análise mais detalhada do teor das questões que o grupo levantou para debater a temática abordada por Paulo Freire.

Fizemos um primeiro levantamento das questões apresentadas e estabelecemos alguns critérios para agrupá-las, como segue:

1. questões relativas a estratégias de ensino e formação de hábitos de estudo;
2. questões relativas ao currículo, à estrutura do ensino e à formação do docente;
3. questões relativas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A partir dessa categorização foram selecionadas algumas questões e agrupadas para análise, sem que com isso tivéssemos perdido de vista sua complexidade, seu embricamento e a impossibilidade de analisá-las de forma isolada. Dessa forma, no item a seguir, ao mesmo tempo em que buscamos refletir sobre as questões apresentadas, procuramos fundamentar teoricamente nossos comentários, para que se possam constituir em indicadores para reflexão e debate entre os professores, e, quem sabe, indicadores de uma possível ação transformadora.

#### 4. O QUE ANDAM PENSANDO NOSSOS PROFESSORES...

*"Todos sabem, discutem, refletem sobre os problemas do ensino. Mesmo assim, nada se modifica, por quê?"*

O desencanto do professor com esse saber que nada modifica nos leva a refletir sobre o conteúdo desse saber e sobre a forma como esse saber está inserido nas atividades desempenhadas pelo professor, já que as mudanças/transformações só se podem concretizar através da prática. Nesse sentido, o conteúdo, enquanto teoria, não é simplesmente o acúmulo ou a aquisição de conhecimentos que posteriormente serão aplicados na prática. O saber relacionado com a aquisição e acúmulo de conhecimentos, enquanto atividade teórica que se contrapõe à atividade prática, não permite a realização daquilo que se propõe teoricamente, ao contrário, acaba oportunizando e fortalecendo uma oposição radical entre teoria e prática. É como se os critérios de verdade sobre os fenômenos da realidade postos pela teoria fossem auto-suficientes e prescindissem da ação, da prática, para se efetivar a mudança/transformação da realidade. Essa é uma das armadilhas que encontramos em nossa formação, onde o saber tem sido encarado/produzido como um valor que se auto-justifica, como um fim em si mesmo, como se na "prática a teoria fosse outra". Cabem

portanto algumas observações sobre a complexa questão da prática e suas relações com a teoria.

Um primeiro aspecto a se considerar é que no âmbito do senso comum, a oposição teoria-prática ocorre porque a prática se identifica com a utilidade de determinadas ações, bastando-se a si mesma.

Já o pragmatismo, enquanto formulação teórica, entende que a prática dos indivíduos deve levar à satisfação de suas necessidades e interesses, refinando a idéia de utilidade do senso comum. Nesse sentido, só é útil a ação que se mostra eficaz para satisfazer uma necessidade; no que se refere ao processo do conhecimento, esse seria verdadeiro na medida em que fosse útil - a utilidade entendida como eficácia da ação prática individual do homem.

De inspiração positivista, o pragmatismo orientou teorias pedagógicas (W. James - 1842/1910 e A. N. Whitehead - 1861/1947, por exemplo) que se preocuparam com a utilidade, na vida prática, dos conhecimentos que a escola transmite, dando um sentido instrumental ao conhecimento - o papel da teoria é encontrar e resolver dificuldades, para adaptar o homem a sua realidade concreta; por outro lado, a teoria é verdadeira quando satisfaz ao conjunto das necessidades humanas imediatas.

Reforça-se aqui a questão do sucesso, do êxito, das práticas "que já deram certo", o que acaba limitando as possibilidades de mudança, uma vez que a prática se torna mecânica, repetitiva; ao mesmo tempo, as práticas "que não deram certo" - segundo a ótica da utilidade - são excluídas juntamente com seus sujeitos, porque ineficientes e perturbadoras da ordem social em que estão inseridas. A escola não foge a essa regra.

Portanto, no processo do conhecimento, a contraposição entre teoria e prática se manifesta por uma redução do prático ao útil "que acaba por dissolver o teórico no útil"<sup>4</sup>

Na prática pedagógica se expressa pela questão do professor:

*"Como formar hábitos de estudo? que nos parece centrada na utilidade imediata do uso de técnicas que em si garantam a resolução de problemas ou a aquisição de conhecimentos.*

Como conseqüência, além da separação teoria-prática, se escamoteia, ideologicamente, a reflexão do próprio significado e importância da prática como geradora das possibilidades de transformação da realidade. No caso da escola, nada se modifica, como diz o professor, porque o que se discute é a utilidade ou não, a adequação ou não dos conhecimentos para atender as necessidades que são artificialmente postas pelas políticas educacionais do Estado, pelos planejadores do ensino, pelos Diretores, etc. sem levar em conta os sujeitos - educador e educando - que vivem o cotidiano escolar.

Nesse sentido, as técnicas e a instrumentalização, desvinculadas de fins e valores, sob o manto da neutralidade, são os elementos que norteiam uma prática imediatista, descontextualizada histórica e socialmente, fragmentada em "disciplinas", que não permite uma visão integrada dos fenômenos que a compõem, uma vez que as categorias de eficiência, organização e funcionalidade regem uma prática onde "inovações" ou atividades que não estejam "a priori" estabelecidas pelo planejamento não são admitidas.

Por outro lado, para "ser moderno", estar sempre tecnicamente "atualizado", estar "em dia com a teoria", a visão pragmática consegue dissolver teorias e práticas inovadoras transformando-as em "moda" - a inovação como possibilidade de orientação para o futuro acaba sendo um modismo - ora Piaget, ora Ferreiro, ora Rogers, ora Freinet... as contribuições teóricas para a educação não são vistas como idéias a serem discutidas para fundamentar uma prática pedagógica, mas de repente, extraem-se delas técnicas, ou o que talvez seja pior, apenas fragmentos teóricos, que se tornam prescrições dogmáticas.

Educador e educando não são sujeitos e sim objetos no processo. Dizemos objetos porque ambos estão sob o domínio dessa racionalidade pragmática, que em última instância dilui as contradições que permeiam toda prática pedagógica. É como se tivéssemos um cordão de isolamento separando educador e educando: de um lado, educador com um arsenal de conhecimentos teóricos, de técnicas, de modelos cientificamente organizados, de

outro lado o educando, "mente em branco", esperando receber esse saber já organizado, que ele aplicará sem dúvidas ou questionamentos. Quando os há, os alunos são "rebeldes" e devem ser "postos na linha"

Nesse contexto faz sentido a necessidade sempre presente das técnicas, das normas, dos modelos que possam "garantir a aprendizagem", ou como o próprio Paulo Freire diz, garantir a domesticação, o treinamento, a manipulação e a alienação.

Faz também sentido a modernização dos equipamentos da tecnologia educacional, a corrida aos computadores que, a título de racionalização da prática pedagógica, terminam por homogeneizar programas de ensino, que devem ser consumidos pelos alunos a partir de um nivelamento dos conteúdos educacionais que possibilite uma "avaliação do desempenho"; centrada no formalismo, burocratizada, autoritária, avaliação essa que também impede o emergir da criatividade de alunos e professores.

Quando o professor pergunta:

*"Se já sabemos o caminho a percorrer, o que nos está impedindo?"*

coloca a exigência da reflexão de pelo menos dois aspectos: um se refere a essa segurança de já saber e o outro se refere aos impedimentos para a concretização da ação, ambos, a nosso ver, estreitamente ligados à compreensão do papel da teoria e do papel da prática como atividade transformadora e, ao mesmo tempo, critério de verdade no processo do conhecimento.

De fato, contra o pragmatismo positivista que cinde teoria e prática, a perspectiva dialética vem contribuir para a compreensão da atividade prática e da atividade teórica como elementos de um mesmo processo, e é justamente isso que buscamos esclarecer - qual o entendimento de teoria quando o professor diz que já sabe o caminho a percorrer? Será que o impedimento não está justamente na compreensão equivocada de que basta somar - teoria + prática- e tudo se resolve, independentemente do contexto histórico-sociológico da sua prática pedagógica?

Nesse cotidiano, ainda hoje tão marcado pelo pragmatismo e pelo tecnicismo, imerso no ativismo, em meio a precárias condições de trabalho, os espaços que o professor tem para reflexão de sua prática são mínimos. Se "pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo", como afirma Freire em nosso texto-referência, então a atividade prática deve ser compreendida a partir de um referencial teórico que lhe possibilite assumir outra postura.

"O homem é um ser da práxis"<sup>5</sup> afirma Freire, então cabem algumas considerações sobre a práxis.

"Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". A afirmação de Vasquez<sup>6</sup> indica que há uma especificidade nessa concepção de prática que a diferencia do pragmatismo. Essa especificidade reside na intencionalidade, na finalidade que está presente na atividade humana, que pressupõe uma antecipação, uma consciência, do resultado a que se quer chegar. É clássica esta passagem de Marx: "uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador".<sup>7</sup>

Isso significa que através da atividade o homem transforma uma dada realidade, a partir dos fins por ele colocados. Não é uma atividade mecânica, porque atuando nessa realidade, ao mesmo tempo que a modifica, o homem se modifica. A práxis supõe a ação do mundo sobre o homem, sua ação consciente sobre o mundo e a reflexão sobre sua ação; portanto a práxis se constitui pela unidade de ação e reflexão sobre a realidade, mediadas pelas finalidades.

A práxis não pode ser entendida como atividade que se contrapõe à teoria - "a práxis é determinação da existência humana como elaboração da realidade... a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer que se renova continuamente e se constitui praticamente - unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade"<sup>8</sup>

Por outro lado, a teoria ou o conhecimento em si, não levam à ação ou transformação da realidade. Não basta sabermos o caminho a percorrer, porque a relação entre pensamento e ação requer a mediação das finalidades, que colocamos como objetivos a serem alcançados por meio de nossas ações - o agir, o realizar, é que possibilita ou não a transformação da realidade.

Então, o que está a impedir esse agir? Já que a posse da teoria em si não garante a mudança, a ação, o que a práxis exige é que a teoria seja de tal modo articulada com a prática, que permita constante crítica, para que as finalidades, objetivos e metas não se percam no meio do caminho ou que os fins se transformem em meios.

Como chama a atenção Wachawicz "pouco valem as formulações teórico-progressistas da educação se não se encontrarem as formas de praticá-las, ainda que não seja possível encontrarem-se essas formas sem aquelas formulações<sup>9</sup>. A questão é que a desarticulação teoria-prática é de tal ordem, tanto na formação profissional quanto no currículo a ser desenvolvido, que a teoria se esgota em si mesma e a prática se esvazia. Ocorre que, ao se defrontar com a realidade, o professor é tomado pela perplexidade, e muitas vezes acaba criando uma resistência à teoria, sob o argumento de que "não leva a lugar nenhum" - por ser vista. Como um conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, a teoria não teria nada a dizer à educação, uma vez que esta é atividade prática.

Mas se o agir requer a mediação das finalidades, o resgate da articulação teoria-prática é condição "sine qua non" para a transformação; do contrário a prática se torna alienada, repetitiva, desmotivadora de reflexões e ações que levem à mudança. Instalam-se o pessimismo e a dúvida nos professores:

*"Como ser críticos se nós fomos educados de maneira a consumir e não a apreender a discutir as idéias?"*

*"Será que as poucas mudanças que estão ocorrendo tem algum efeito?"*

Não se pode esquecer que as finalidades para a ação pedagógica - o que ensinar, como ensinar, a partir de quais referenciais teóricos ensinar, quais as implicações da prática já existente, devo mudar?, quero mudar?, etc. - só podem ser compreendidas como práxis social,<sup>10</sup> portanto, a partir também (mas não só...) de uma dimensão política de todo esse processo educativo. Isso quer dizer que entre a teoria e a prática que se pretende transformadora, o processo educativo aparece como mediador, capaz de levar a conquista da consciência crítica necessária para romper com o pragmatismo, o tecnicismo e a alienação, na perspectiva de mudança.

Interessante como os professores se expressaram com relação à "formação" do pensamento crítico:

*"Como ser um indivíduo crítico, se o que está a nossa volta só nos causa alienação? (TV, rádio)".*

*"Todo aluno nasce com espírito crítico ou isso é adquirido ao longo do tempo?"*

*"A crítica e a reflexão estão presentes apenas nas pessoas de nível mais elevado. É possível tornar o povão crítico e reflexivo?"*

Notam-se aqui os diferentes graus de compreensão da alienação, da crítica e da realidade histórico-social e os conteúdos ideologizados do discurso, a exemplo da última questão.

Ainda como consequência da separação teoria-prática, a ideologia dominante é capaz de difundir que somente a classe dominante, a elite, tem condições de ser crítica, porque isso está relacionado ao "preparo" da classe dominante para analisar criticamente a realidade, como se "os outros", "o povão", não tivessem condições de pensar. Quando se leva isso ao processo educativo, a possibilidade de pensar a transformação, a mudança social, é tarefa de "iluminados" - "ao resto da sociedade só cumpre deixar que a consciência seja moldada, a fim de que os homens

possam viver - como seres racionais - de acordo com sua própria natureza"<sup>11</sup>, isto é, como seres passivos, influenciáveis.

O desafio que se põe ao professor é a sua conscientização/educação, que entendemos só ser possível no próprio processo educativo.<sup>12</sup>

Tomando novamente Marx, na Tese III, encontramos sua crítica à idéia de que o trabalho da educação cabe só a uma "parte" da sociedade, à parte "esclarecida"; a teoria materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem os homens mudarem e que o educador, por sua vez, precisa ser educado...<sup>13</sup>

Portanto, não se pode supor essa separação entre esclarecidos/não esclarecidos - educadores e educandos fazem parte de um mesmo processo. Se assim não fosse, caberia aos educadores a tarefa de transformar a realidade, como se só eles fossem sujeitos e estivessem imunes à transformação. Na verdade, ao modificar as circunstâncias os homens são por ela modificados, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. Recentemente Konder, analisando essa tese de Marx, repõe o desafio de que o educador deve enfrentar na sua práxis: "o que permite pensar a educação do educador? o que permite pensar uma ação historicamente situada que parte das circunstâncias constituídas e incide sobre elas, transformando-as? Teria de ser - sem dúvida! a atividade de um sujeito que ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação".<sup>14</sup>

Sem dúvida, é o homem que faz as circunstâncias mudarem e ao mesmo tempo se transforma. Só que esse é um processo historicamente situado que só pode ocorrer pela prática - mas não uma prática utilitária e sim uma práxis revolucionária, na qual educador e educando se transformam.

Quando Freire fala do processo de conscientização, chama a atenção para o significado dessa transformação do educador a partir de um compromisso que ele estabelece consigo mesmo e com a realidade histórico-social: não há oposição entre "aqueles que sabem" e "aqueles que não sabem", educadores e

educandos tem cada qual o seu saber e a ação educativa só pode dar-se entre dois sujeitos, ambos compromissados com sua própria mudança e a da sociedade.

Essa compreensão do processo educativo e da necessidade de constante crítica/autocrítica do educador, pode ser o início da mudança. Quando o professor pergunta:

*"O exercício de uma postura crítica pode ajudar o indivíduo a mudar sua realidade?"*

devemos observar que uma postura crítica não é algo que se dê automaticamente. "A crítica é um trabalho intelectual com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento, por esse discurso... a crítica não é, portanto, um conjunto de conteúdos verdadeiros, mas uma forma de trabalhar. A forma de trabalho intelectual, que é o trabalho filosófico por excelência".<sup>15</sup>

Portanto, a postura crítica não é um conjunto de teorias/ idéias verdadeiras, que defendemos "com unhas e dentes", "contra tudo e contra todos"; se assim fosse, fecharíamos todas as portas ao diálogo, radicalizando a contraposição verdadeiro/falso, mergulhando no dogmatismo, correndo o risco de servir de instrumento à ideologia dominante.

"É próprio da ideologia manter a consciência num círculo de dogmaticidade. Ao se apresentar à consciência como conteúdo verdadeiro e legítimo, a ideologia não busca apenas um consenso, quer também a submissão"<sup>16</sup> - e submissão é o que não podemos admitir enquanto educadores, sob pena de mantermos a alienação e nos mantermos alienados.

A crítica pressupõe um trabalho, uma disciplina intelectual que só se ganha a partir da reflexão sobre a prática, da sistematização das interpretações que fazemos da realidade, da proposta de alternativas para a ação cotidiana, no desvelamento dos valores que orientam a prática. É um exercício filosófico que se transforma em força mobilizadora para a ação.

A atitude crítica não é inata, como indagou o professor; só pode ser o resultado de um trabalho intelectual onde o educador resgate seu lugar de sujeito no processo histórico. Retomando Freire, "a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adestramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente".<sup>17</sup>

Alcançar a razão dos fatos significa superar a dicotomia teoria-prática e compreender a realidade em sua totalidade. Se o que ocorre é a existência de uma práxis fragmentada, por tudo que já apontamos, mas também em decorrência da divisão do trabalho e da divisão da sociedade em classes, o pensamento que se pretende crítico deve ser capaz de superar o entendimento positivista de que a totalidade é a soma de todos os fatos da realidade.

Nesse sentido, a perspectiva dialética contribui vigorosamente para a compreensão da totalidade como visão de conjunto da realidade, que nos permite perceber sua provisoriedade e entender cada fenômeno como parte de um todo estruturado, dinâmico, em constante movimento/criação.<sup>18</sup>

Se a realidade é entendida como um todo estruturado, que se desenvolve, que não é "dado de uma vez por todas", mas que vai se criando, não é imutável, o conhecimento dessa realidade não é uma utopia, assim como não é tarefa só para os "iluminados". É tarefa para todos aqueles que estão dispostos a essa atitude de adestramento, dispostos a construir os caminhos que levem à compreensão da realidade.

Quando os professores questionam:

*"A culpa é do sistema? É possível adotar Freire e se manter tradicional?"  
(grifos nossos)*

*"Por que é tão difícil implantar uma educação libertadora no Brasil?"  
(grifo nosso)*

dão a perceber como a sua compreensão da realidade ainda é fragmentada. Do contrário, que sentido teria adotar Freire? Com sua pedagogia libertadora, com seu entendimento da escola como uma estrutura opressora que transforma educadores e educandos em objetos, que os silencia e que portanto exige de ambos a construção de uma consciência crítica, não é passível de ser adotado, à maneira dos meios e métodos tradicionais. É uma pedagogia que exige vivência, consciência, crítica, criatividade, para que se enfrentem os modelos educativos vigentes, alienadores e que não se vão modificar voluntariamente.

Desvelar a realidade, compreendê-la em sua totalidade, é a possibilidade que se abre para o entendimento da escola e da educação como espaço possível para a mudança. Não estamos num beco sem saída... há luz no fim do túnel - desde que a práxis dos educadores seja orientada pela competência, pela consciência dos objetivos político-educacionais que se propõem e por uma visão crítica da realidade. Isto pode responder à questão:

*"Como fazer com que o aluno passe de objeto a sujeito?"*

*(grifos nossos)*

porque não há "passe de mágica"; educador e educando, num processo que não é imediato, devem assumir o lugar de sujeitos, num processo de construção onde não cabem "receitas" prontas, acabadas, porque essa construção se faz ao longo da própria prática.

Diante da afirmação

*"Os alunos que temos não são os que queremos"*

não caberia a pergunta: será que nós somos os educadores que eles querem?

Quando o próprio professor pergunta:

*"Vale a pena ler?"*

só podemos retomar Freire para reafirmar que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a

continuidade da leitura daquele".<sup>19</sup> Buscar a leitura do mundo, a leitura da palavra, significa também compreender a realidade em sua totalidade. Como o educador pode ainda ter dúvidas sobre a importância do ato de ler, nesse sentido amplo que Freire propõe, se a tarefa da educação é primordialmente mediar sujeito e realidade através da leitura do mundo, da linguagem?

Cabe lembrar que para assumir a postura de sujeito no ato de estudar, Freire afirma em nosso texto-referência que esse ato "não se reduz à relação leitor-livro ou leitor-texto... no fundo é uma atitude em frente ao mundo," atitude de sujeito, que compreendendo a realidade, pode também transformá-la.

Valeria a pena, nos limites deste artigo, comentar ainda as questões:

*"Como evitar o estudo consumista, num mundo do imediatismo, do hoje e do agora?"*

*"Diante de tanta ideologia eu pergunto: qual o ponto de partida para reverter esse sistema educacional?"*

A educação enquanto uma práxis social é também o "lugar da reprodução" das idéias e dos valores dominantes da nossa sociedade de classes, lugar da dominação, como analisaram Bourdieu e Passeron<sup>20</sup>, lugar da perpetuação das condições de manutenção do sistema econômico vigente, enfim, lugar da conservação da sociedade tal qual está estruturada.

Ocorre que a ideologia<sup>21</sup> tem íntima relação com a separação teoria-prática, uma vez que consegue veicular a idéia de que os problemas da educação são teóricos, técnicos, desvinculados da realidade social; dessa forma, passa ao largo das contradições entre capital e trabalho, da divisão da sociedade em classes, das desigualdades sociais e do fato de o educador ser também um trabalhador. Por isso, se justificou por tanto tempo, nas pedagogias tradicionais, o investimento nas técnicas, no refinamento da tecnologia educacional, porque aí residiriam os problemas do

ensino. Pragmatismo/utilitarismo e imediatismo/consumismo são frutos desse processo que pretendeu (ainda pretende...) reduzir a atividade de educadores e educandos à mera aplicação de técnicas e instrumentos de ação, alijando o pensar, o criar, o contestar, ao mesmo tempo em que gerou o conformismo, a disciplina, a despolitização,<sup>22</sup> mascaradas sob a necessidade da ordem no ambiente escolar.

Qual seria então o ponto de partida?

Considerando que a eficiência da ideologia depende da sua capacidade de representar o real e a prática social, na medida em que silencia sobre a totalidade e ao mesmo tempo pretende que a realidade, ou os fatos que deseja ocultar/mascarar passem por naturais, eternos, não consegue ser hegemônica. Aqui encontramos as possibilidades de resistência. "Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava".<sup>23</sup>

Essa resistência cabe aos educadores, a partir de sua consciência crítica e da práxis transformadora.

A superação pode ser efetivada desde que o educador compreenda que sua resistência passa pelas contradições que se dão no interior da escola, pelo desvelamento da desarticulação teoria-prática (o planejado não é o realizado), pela revelação das prescrições dogmáticas que permeiam a prática, pelo compromisso de educar para a solidariedade (e não para o individualismo), pelo risco que corre ao tirar "todas as coisas de seu devido lugar", assumindo o papel de sujeito no ato de educar.

## CONCLUINDO, COM MAIS PERGUNTAS ...

Mais do que refletir sobre as questões levantadas pelos docentes, que remetem ao estudo e à compreensão da multiplicidade de fatores que envolvem a relação teoria-prática, o trabalho faz brotar outras indagações.

No que se refere ao próprio trabalho desenvolvido, considerando que as questões que destacamos para análise foram elaboradas por docentes que estavam buscando sua capacitação a nível de pós-graduação, cabe a questão: como estamos dialogando com os docentes que estão no cotidiano, desenvolvendo o trabalho educativo? Qual o sentido, hoje, da Educação Continuada?

E ainda: como fazer da Educação Continuada um espaço possível de diálogo, na perspectiva das mudanças que desejamos?

Qual papel os cursos de Aperfeiçoamento/Especialização têm cumprido, no que se refere aos subsídios teóricos que possam oportunizar mudanças na prática docente?

Por outro lado, em que medida a prática docente tem sido considerada quando se estruturam esses cursos? Para quem estamos falando? O que estamos falando?

Uma última questão, esta levantada pelos docentes, gostaríamos de comentar, pelo desafio/provocação que encerra:

*"Você se considera 'sujeito' de suas ações pedagógicas?"*

Houve um tempo em que me sentia totalmente segura do meu saber, de minha competência e acreditava caber a mim, enquanto docente, além da tarefa de ensinar, o papel de "revolucionar" a ordem da escola e como conseqüência, a estrutura social. Consciência ingênua! Pura ilusão!

Após mais de 20 anos como professora, para ser coerente com a perspectiva dialética, que abracei enquanto concepção de mundo, só posso responder que me considero "sujeito em formação", "educadora em formação". Isso me obriga a constante crítica/autocrítica das ações pedagógicas que me proponho, uma vez que compreendo a realidade como um todo estruturado mas em constante mudança, em movimento, inacabada.

Falar assim até parece que foi tudo muito fácil. Pelo contrário! Aprender com a própria prática é ir construindo uma autonomia freqüentemente questionada no interior da escola (no planejamento, pelos departamentos, pelos colegas, pelos alunos)

e no exterior da escola também (pelo grupo social, pelas associações, pela família).

Por estar trabalhando há muitos anos na área da Metodologia, foram inúmeras as exigências tecnicistas com que me defrontei e, superá-las, ainda hoje, depende do compromisso político e da coerência das ações pedagógicas propostas. Uma luta! O currículo muitas vezes aparece como entidade abstrata, poderosa, quase que obrigando ao ativismo e ao cumprimento rigoroso dos conteúdos considerados mínimos na disciplina, e muitas vezes a reflexão sobre a prática, que se pretende histórico-crítica e articulada com a teoria, deixa muito a desejar. A insatisfação também me atinge e me angustia.

Aquela tarefa "heróica" dos primeiros tempos foi substituída pela compreensão/constatação que as mudanças se dão muito mais ao nível da micro do que da macro estrutura. A sala de aula, a escola, a universidade e mesmo o município, são espaços privilegiados para educadores e educandos deixarem emergir seus desejos, suas vontades, seus sonhos de uma ordem social mais justa; enfim, o espaço da subjetividade e da intersubjetividade que o positivismo objetivista, numa ação sistemática, disciplinada e eficiente, tem conseguido roubar de todos nós.

Ser uma "educadora em formação" é correr o risco e o desafio de se repensar a cada entrada e a cada saída da sala de aula, uma vez que não se pode congelar o real.

Uma utopia? Uma aventura?

Mas vale a pena, podem crer.

## BIBLIOGRAFIA

- CANIVEZ, Patrice. Educar o Cidadão? Campinas: Papirus, 1991
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação in Educação e Sociedade, CEDES, nº 5, 24-40.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. RJ: Paz e Terra, 1976, 9-12.

- \_\_\_\_\_ A importância do Ato de Ler. SP: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_ Educação como Prática da Liberdade, 11ª ed., RJ: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_ Pedagogia do Oprimido, 8ª ed., RJ: Paz e Terra, 1980
- GADOTTI, M. A Questão da Educação e a Formação do Educador. Reflexão, PUCCAMP, nº 37, jan/abr. 1987, 7-30
- KONDER, Leandro. O Futuro da Filosofia da Práxis. O Pensamento de Marx no século XXI. RJ: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2ª ed., RJ: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl. O Capital. 2ª ed., RJ: Civilização Brasileira, Livro I, tomo 1, 1971.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. (org.) Filosofia da Educação Brasileira. 3ª ed., RJ: Civilização Brasileira, 1987.
- SEVERINO, A. J. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. SP: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_ A Contribuição da Filosofia para a Educação. Em Aberto. Brasília, ano 9, nº 45, jan-mar. 1990, 19-26.
- VASQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. RJ: Paz e Terra, 1968.
- WACHOWICZ, Lilian A. O Método Dialético na Didática. Campinas: Papirus, 1989

## NOTAS

- (1) A Metodologia do Trabalho Científico surge no bojo da Lei 5540/68, que originou amplo processo de revisão curricular; a forma como foi sendo integrada aos currículos gerou uma diversidade de interpretações, tanto do seu papel quanto do seu conteúdo programático. Geralmente tida como disciplina de apoio, seu papel foi basicamente introduzir o estudante na vida acadêmica; seu conteúdo hoje se apresenta em três vertentes: a que privilegia a formação epistemológica, a que dá ênfase à metodologia aplicada, enfatizando a formação de hábitos de estudo e técnicas e a que busca consolidar uma abordagem teórico-prática.
- (2) Paulo FREIRE. Considerações em torno do ato de estudar in Ação Cultural para a Liberdade. RJ: Paz e Terra, 1976, 9-12.
- (3) Vide programa em anexo.
- (4) A. S. VÁSQUEZ. Filosofia da Práxis, 212.

- (5) "Mais ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em 'coisa'. Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental". Paulo FREIRE. *Papel da Educação na Humanização*, 123.
- (6) A. S. VASQUEZ, *Id. op. cit.*, 185.
- (7) K. MARX. *O Capital*, V. I, Tomo 1, 202.
- (8) A. KOSIK, *Dialética do Concreto*, 202.
- (9) Lillian A. WACHOWICZ. *O Método Dialético na Didática*, 51.
- (10) Analisando a importância da didática na educação como práxis social, a autora diz que "é fundamentalmente na didática que se exerce a possibilidade de fazer da educação uma prática social progressista ou conservadora; pois é através dos componentes didáticos da ação educativa que se passa, ou não, a possibilidade que tem a classe 'de vanguarda' para exercer a hegemonia na sociedade". *Ibidem*, 51.
- (11) A. S. VASQUEZ, *Id. op. cit.*, 159.
- (12) Na *Pedagogia do Oprimido*, FREIRE analisa os processos da consciência para captar a realidade. Identifica a consciência intransitiva como aquela que capta só os fenômenos mais próximos do seu existir e os tem como dados naturais - aqui o fenômeno da opressão é natural e se explica por forças superiores ao homem, divinas, mágicas. Num segundo momento, ainda com uma visão parcial da realidade, organiza-se a consciência transitiva, que consegue captar a complexidade dos fenômenos, perceber a opressão, mas sua consciência ingênua não lhe permite explicar a realidade e sua posição é de objeto - segue prescrições que não entende. Já a consciência transitivo-crítica, possibilita captar a realidade, porque se preocupa com a totalidade - a compreensão da totalidade possibilita a transformação. (Ver também *Educação como Prática da Liberdade*, p. 58 e seguintes).
- (13) *Apud*. A. S. VASQUEZ, 158.
- (14) L. KONDER. *O Futuro da Filosofia na Práxis*, 117.
- (15) M. CHAUÍ. *O Papel da Filosofia na Universidade*. *Cadernos SEAF*, nº 1.
- (16) A. J. SEVERINO. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*, 99.
- (17) Paulo FREIRE. *Considerações em torno do ato de estudar*.
- (18) K. KOSIK traz uma importante reflexão sobre a totalidade, quando afirma que ela significa "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade".
- (19) Paulo FREIRE. *A Importância do Ato de Ler*, 22.
- (20) BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C.- *A Reprodução*. RJ: Francisco Alves, 1975.
- (21) Ideologia aqui tem o mesmo sentido crítico que lhe atribuíram Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*. - "É assim um fenômeno de superestrutura, uma forma de pensamento opaco que, por não revelar as coisas reais de certos valores, concepções e práticas sociais que são materiais, (ou seja, econômicas), contribui para a aceitação e reprodução, representando um "mundo invertido" e servindo aos interesses da sociedade como um todo. Nesse sentido, a ideologia se opõe à ciência e ao pensamento crítico". H. JAPIASSU e D. MARCONDES. *Dicionário Básico da Filosofia*, 128.

(22) Para a questão das implicações desse processo de despolitização ver Patrice CANIVEZ. Educar o Cidadão? - Campinas: Papyrus, 1991, 241p.

(23) M. CHAUÍ. Ideologia e Educação, 25. Nesse mesmo texto a autora procura identificar quem silencia o discurso da educação: "a regra da competência, somada ao mito da racionalidade encarada no 'taylorismo' e na burocracia (com suas seqüelas, isto é, hierarquia, fragmentação, separação entre dirigentes e dirigidos) e, acrescida dos padrões de organização e planejamento sob a forma "neutra" da administração silencia o discurso da educação, para que o poder fale sobre ela". (p. 28)