

CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO A UNIDADE NECESSÁRIA

Neida Maria Nunes Sepel¹

O presente trabalho aborda a necessidade de superação da dicotomia teoria/prática, de articulação das consciências pedagógica e histórica, de contextualização das *ciências auxiliares* a fim de firmar e confirmar a ciência da Educação e a formação do educador-cidadão.

Falar ou escrever sobre Educação é lugar-comum. Neste preciso momento, quantos estão a se dedicar a esta tarefa ? Em Educação, há os que pensam, os que discutem e os que fazem. A realidade educacional estaria bem diferente se essas três atividades fossem praticadas por *todos* os educadores. Entretanto, direta ou indiretamente, conscientemente ou não, intencional ou intuitivamente, todos os que pertencem a uma coletividade são educadores em qualquer dos papéis sociais que assumem no grupo em que estão inseridos.

¹ Professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus das Faculdades Franciscanas de Santa Maria - RS. Mestranda em Educação - Fafra - S.M.

Desde os mais remotos tempos da história da humanidade, a educação se fez presente de uma maneira rudimentar, simples - se comparada à dos dias atuais -, mas sempre atuante, através da interação dos indivíduos. A questão é que a educabilidade é inerente ao homem. A educação está intimamente vinculada ao processo de socialização. Segundo *Fullat* (1994:85), "A natureza do homem exige o processo educativo. Realizar nossa vida no mundo - físico ou social - vem a ser o mesmo que educar-nos; é educando-nos que forjamos nossas biografias". Por essa razão, pode-se afirmar que, mesmo resistindo ao processo, o homem se educa. No contato com seus pares, na influência recebida ou exercida, no trabalho em cooperação, enfim, na vivência da humanidade do homem está atrelada a educação.

O que é *Educação*? É uma *arte* ou uma *ciência*? Concebendo-a como *arte*, pode-se focalizá-la por diferentes ângulos, de acordo com o desempenho do educador.

Arte da imitação é a mais comum no início da vida profissional. Copiar a organização, a metodologia, os procedimentos, o jeito de ser daquele educador que foi alvo da admiração e do respeito; tentar ser igual para ser bem sucedido como ele o é ou foi. O imitador não sabe justificar teoricamente o seu agir. É como um satélite: corre o risco de ficar tateando às escuras se no *astro* não encontrar respostas no caso de uma situação inédita.

Também se pode ver a *Educação* como *arte da comunicação*. É imprescindível que o educador seja um bom comunicador; que apresente sua mensagem com clareza, com objetividade, com consistência; que seja convincente, porque convicto, sem ser dogmático; que use de argumentação consistente sem abusar do verbalismo. Se assim proceder, será um *artista da palavra* porque a usará com inteligência e propriedade.

A *Educação* pode ser vista como a *arte de saber ouvir* e de *saber responder*. É artista, nesta dimensão, o educador que escuta com atenção o questionamento e a argumentação do educando, devolvendo-lhe, com tranquilidade e segurança, sem evasivas, uma resposta adequada, devidamente fundamentada; reforçando ou contrapondo o que ouviu; aprofundando e esclarecendo com inteligência as idéias que o educando não teve a habilidade de explicitar objetiva e claramente, evitando, assim, a interpretação equivocada por parte dos ouvintes. Esse educador se configura como um *artista do diálogo*.

Avaliando essas modalidades de arte na educação, considera-se que todas são necessárias para um bom educador. Ressalvas, porém, devem ser feitas na arte da imitação se analisada sob a ótica da qualidade política. É preciso que o educador esteja consciente da *cópia*; das consequências do seu agir ; da concepção de homem, de mundo e de educação vinculada à prática que realiza ao imitar de outrem.

A educação faz parte da história da humanidade. É por ela que a cultura se transmite de geração em geração, garantindo-lhe a sobrevivência. A princípio, praticada instintivamente: os mais velhos explicando, ensinando através de narrativas, exemplos, experiências vivenciadas, em toda a sorte de atividades essencialmente informais.

Com o passar dos tempos, foi na antiga Grécia, com Sócrates e Platão, que essa prática deixou de ser apenas vivida, rotineira, mecânica, para ir se transformando, paulatinamente, também em vida refletida, intencional, dinâmica, delineando-se os contornos do que se tornou a Pedagogia - teorização da reflexão sistemática sobre a Educação - nomeada como *a ciência da Educação*.

Hoje, como elementos básicos de um mesmo processo, tem-se a prática e a teoria - Educação e Pedagogia. É fundamentalmente relevante para a Educação que ela esteja arrolada entre as ciências *sérias* e, como tal, classificada e reconhecida. O profissional da Educação precisa ser um *artista* e um *homem de ciência* - um prático e um especialista. *Herbart* (apud *Schmied-Kowarzik*, 1983:33) propugnava a articulação dessas dimensões quando afirmou : "Existe (...) uma preparação para a arte pela ciência... Somente no agir se aprende a arte, se adquire tato...; mas mesmo no agir só aprende a arte quem antes aprendeu a ciência no pensar."

Sendo uma ciência prática, a Pedagogia precisa ser subsidiada por outras ciências básicas - Psicologia, Sociologia, Biologia, etc. -as quais, tendo a educação como objeto de estudo, se dedicam à investigação de fatos que influenciam e/ou explicam fenômenos educativos. *Freitas* (1987) alertou sobre esta contribuição que fazem estas "sub-áreas das ciências da Educação" ao esclarecer que "... tais disciplinas encontram-se definidas, previamente, pela sua especificidade epistemológica e não pela responsabilidade social sob o marco de uma instituição social. "Portanto, há que se ter cuidado para que o estudo ou investigação não se restrinja a um enfoque psicológico (psicologismo), ou sociológico (sociologismo), ou biológico (biologismo) etc. Esse reducionismo desvia o foco da questão edu-

cacional e provoca, segundo *Saviani* (1990:5), "o fenômeno do afastamento da consciência pedagógica em relação a seu objeto." O autor aponta um outro caminho: tomando a educação como centro - "ponto de partida e ponto de chegada" -, toda a teoria e prática advindas das outras ciências subsidiárias, seguindo a direção proposta, são devidamente avaliadas a partir de uma análise crítica criteriosa. Somente assim, o fenômeno educativo permanece em foco e não abandona a cena em favor de atores colaboradores.

Outro elemento junta-se à consciência pedagógica para fortalecê-la. Emergindo da teoria da Educação e integrante do currículo oculto, "a consciência histórica desvenda muitas tradições, marcas da história política, econômica, cultural de maneira geral, que estão escondidas na prática" (*Goergen*, 1979:30). Essas duas dimensões da consciência (a pedagógica e a histórica), quando participam intencionalmente da prática educativa, conferem à práxis o seu verdadeiro sentido.

Conjugando as idéias de *Saviani* e de *Goergen*, pode-se concluir que a consciência histórica está para a teoria da Educação como a consciência pedagógica está para a prática. Esta, para tornar-se atuante na realidade social concreta, necessita do esclarecimento que a consciência histórica lhe confere.

Um problema grave, enraizado no dia-a-dia pedagógico, precisa ser enfrentado e devidamente analisado e discutido, buscando em equipe a solução adequada. Trata-se da dissociação que existe entre *saber* e *fazer*.

No meio educacional, via de regra, o *fazer* é predominante. A prática toma conta do cotidiano escolar. A ação pedagógica é evidente, facilmente observável. Não se está afirmando, porém, que não haja o domínio do conhecimento específico. O *saber* a que se faz referência é a teoria pedagógica, que é relegada a um segundo plano ou, até, esquecida pelos educadores. Se uma pesquisa fosse realizada, poucos seriam os educadores a apontarem os princípios teóricos que orientam sua prática. *Hameline* (apud *Carvalho*, 1994) tipifica o educador e o pesquisador, estabelecendo a distinção entre o *prático* - aquele que assume o *fazer* e recusa orientações teóricas por não considerá-las concretas - e o *especialista* - aquele que detém o *saber* e critica a rotina, a mesmice, o *imobilismo* do prático. Essas duas dimensões são conflitantes, provocam debates acirrados e não concorrem para o surgimento do equilíbrio tão necessário.

Sem a teoria, a ação docente facilmente se transforma em *pedago-*

gia do bom senso, podendo chegar ao extremo de *pedagogia do senso comum*. Sem a prática, a teoria sobrevoa e não se estabelece - seja porque provém de contexto diverso e precisa sofrer adaptação, seja porque é domínio de quem não possui a necessária vivência pedagógica para vislumbrar todas as suas possibilidades. Teoria e prática - *saber e fazer* - precisam andar juntas, formar unidade, pois que, desvinculadas, são destoadas, podendo se tornar, mesmo, dissonantes. Dissociadas, não contemplam o contexto e dificultam a compreensão e a explicação do fato/ato pedagógico.

O uso cada vez mais freqüente dos métodos qualitativos na pesquisa dos fenômenos educacionais significa "o reconhecimento da necessidade e da possibilidade de a educação contribuir para a evolução transformadora das sociedades e dos homens" (Carvalho, 1994:97). Cada vez mais, os pesquisadores/especialistas voltam-se para a problemática educacional, elegendo-a como campo de investigação, e os *educadores/práticos* procuram se instrumentalizar teoricamente para melhor fundamentarem o seu agir pedagógico.

Carvalho (1994:89) é enfático ao afirmar que a pesquisa "dentro da ciência específica da educação, não pode ser obra de investigadores isolados ou que se reúnam apenas para confrontar os resultados que alcançaram : não há mais lugar para especialistas em investigação educacional mas somente para equipes especializadas". Com esta afirmação, pode-se deduzir facilmente que o autor é favorável à prática interdisciplinar.

À guisa de ilustração, uma experiência pode ser lembrada. Ocorreu em um grupo de estudos do qual participaram, entre outros educadores, um psicólogo e um pedagogo - aquele recém-formado, e esse com larga vivência no magistério. O grupo tinha como tarefa apresentar aos colegas a teoria de Skinner e suas implicações pedagógicas. O psicólogo dominava o conhecimento teórico, mas tinha dificuldades em aliá-lo à prática educativa. Situação inversa se passava com o pedagogo. Os dois juntos, porém, conseguiram conduzir o grupo à compreensão da teoria e de sua aplicação pedagógica. Especialista e prático - como classificou Hameline (apud Carvalho, 1994) - ambos se sentiram gratificados, confessando sua satisfação e entusiasmo pela oportunidade de tão enriquecedora aprendizagem.

São experiências como essa que precisam proliferar nos espaços escolar e acadêmico, no ensino e na pesquisa. Da conjunção dessas duas fe-

cundas vertentes, resultará um agir pedagógico consciente - "consciência pedagógica em ação" - voltado para uma realidade concreta. Quanto maior a aproximação das *ciências auxiliares* com a prática educacional mais se afirmará a teoria e, então, se poderá falar em *ciência da Educação*. Até que isso ocorra, permanece a designação no plural (*ciências da Educação*). O desafio é lançado por Goergen (1979:33), quando propõe "(...) encontrar um meio-termo, ou seja uma teoria que parta da realidade educacional concreta e, através da reflexão crítica e inovadora, volte a ela como projeto novo, que propõe corrigir as falhas conservando o que está bom".

Dois autores - Goergen (1979) e Severino (1995) - enfocando pólos diferentes, chegaram a um ponto convergente. Goergen (1979), falando sobre teoria dissociada da prática, aludiu a um *projeto novo*. Severino (1995), tratando sobre a dicotomia discurso teórico/discurso prático, vida da escola/vida da comunidade, preocupado com a prática contextualizada, propôs a construção de um *projeto pedagógico*. São duas idéias-força que, devidamente desenvolvidas e efetivamente assumidas, poderão desencadear um processo inovador na educação, chegando à necessária unidade teoria-prática.

A construção de um projeto - seja na concepção de Goergen (1979) ou na de Severino (1995) - remete para um pensamento mais aprofundado e abrangente sobre os fatos pedagógicos, o que exige uma *reflexão crítica e inovadora*. Isso pressupõe o pensamento filosófico. A Filosofia tem figurado no elenco das disciplinas de formação de docentes, mas não é chamada a participar efetivamente do cotidiano do fazer pedagógico.

Talvez isto ocorra porque os educadores ainda guardam na memória a experiência destituída de significado, com a *Filosofia filosofante* - matéria exclusivamente verbalista, friamente analítica, sem qualquer intenção intervencionista. Correntes filosóficas foram (e continuam sendo) estudadas assim como as biografias, as obras dos seus expoentes máximos e os postulados por eles defendidos, os quais, muito raramente, são ligados à vida prática pessoal ou profissional.

Sabe-se, no entanto, que a intervenção de um filósofo é de grande valia em uma discussão, pela reflexão que poderá suscitar ao questionar sobre um assunto já dado por estabelecido ou cuja aceitação pacífica o torna *inquestionável*. Seu papel é o de provocar a atenção para o que ainda não foi suficientemente discutido, na tentativa de tornar claro e compre-

ensível o tema em questão. Em se tratando de elaboração de um projeto, o pensamento filosófico torna-se imprescindível nesse processo porque, como afirmou *Rangel* (1988:88), "(...) sem ele, a prática pode perder-se da teoria e a ação da realidade".

O *porquê* e o *para quê* são elementos indispensáveis do exercício do filosofar, o qual precisa fazer parte dos hábitos de todo o educador. É o recurso que facilita e viabiliza a prática contextualizada. É o que mantém em estado de alerta a *consciência pedagógica* e a *consciência histórica*. É a investigação que cada educador deve fazer, refletindo sobre o seu agir pedagógico e, segundo o que sugeriu *Luckesi* (1990:43), "verificando e criticando os conceitos e valores que o informam e o direcionam, assumindo criticamente o seu modo de ser e de agir como educador". Este exercício é deveras salutar e útil para a ação educativa de cada um e para a elaboração do projeto pedagógico como construção coletiva. O fio condutor deste exercício é a dialética - análise reflexiva e crítica do inter cruzamento de vieses teóricos e metodológicos, visando à superação de suas falhas e à autocorreção das mesmas, numa tentativa de transformação, de libertação e de humanização.

A construção de um projeto necessariamente histórico - porque oriundo da realidade concreta analisada e estudada - no entender de *Mazzilli* (1992:76), além de apontar para a melhoria, "(...) possibilita também a superação de uma prática educacional voltada mais para o fazer que para o pensar, responsabilizando a educação pela formação de pessoas capazes de pensar e fazer na dimensão da historicidade, totalidade e contradição do conhecimento e da ação humana no mundo". Esta afirmação, por si só, convoca a dialética, exige sua aplicação, pois é ela que opera com as categorias citadas pela autora. Com a elaboração e execução do projeto, a pedagogia dialética tenderá a ganhar espaços, não só desencadeando e alimentando a discussão sobre o agir, orientando-a para a dimensão teórica, como também mantendo "(...) a preocupação teórico-científica (filosófica-fundamental) da fundamentação da Pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis" (*Schmied-Kowarzik*, 1983:15).

Aproxima-se, cada vez mais, o momento da tão necessária unidade teoria-prática, graças à difusão das idéias progressistas em Educação. *Freitas* (1987:136) apostou alto na interdisciplinaridade quando afirmou que "A partir de uma prática obrigatoriamente interdisciplinar, a peda-

gogia deve gerar seu paradigma próprio de análise do processo educacional e pedagógico, mediando e integrando os vários aportes das disciplinas que lhe dão suporte epistemológico". Goergen (1979) explicitara, anteriormente, idéia que reforça a afirmação citada, quando apontou para a necessidade da concorrência solidária das *ciências auxiliares*, cujos especialistas, providos de uma atitude interdisciplinar, juntos, poderão elaborar modelos e validar a sua viabilidade. Despontará, então, a ciência da *Educação brasileira*, a qual não rejeitará as teorias importadas, mas construirá seus próprios princípios e modelos, inovadores porque resultantes de um repensar, de uma reconstrução, de uma adaptação à realidade educacional em que se vive e que se deseja transformar.

Mazzilli, com ênfase, manifestou-se taxativamente, colocando um desafio a ser enfrentado :

Impõe-se à Pedagogia neste momento a tarefa de desenvolver práticas pedagógicas que, relacionando dialeticamente teoria educacional - realidade social - ação educativa e, projetadas, refletidas, desenvolvidas e avaliadas à luz do projeto histórico de sociedade, permitam estabelecer as bases de uma teoria pedagógica que dê sustentação a uma nova práxis educativa efetivamente transformadora. (1993:79).

Isso significa pôr em prática e tornar práxis o que já fora preconizado por Goergen (1979) e, mais recentemente, por Severino (1995): a proposta da construção coletiva, não mais individualista e solitária. A elaboração de um projeto pressupõe trabalho em equipe, o que remete também à prática interdisciplinar. O trabalho em equipe é enriquecedor, é gratificante e é necessário dadas as muitas faces do conhecimento - com tantos e tão variados saberes - e a complexidade crescente da sociedade em que se vive. Generalistas e especialistas - o prático e o especialista tipificados por Hameline (apud Carvalho, 1994) - juntos, poderão pôr em ação a pedagogia dialética, capaz de responder ao desafio lançado por Mazzilli (1992:78): "(...) aliar a conscientização acerca da importância de se fazer da Educação um instrumento na construção de um novo projeto de sociedade à capacidade concreta de fazê-lo".

A interdisciplinaridade configura-se como uma alternativa para se enfrentar a compartimentalização curricular, a visão fragmentada do mundo e a desarticulação existente entre teoria e prática. Muitos são os teóricos a defender essa proposta. Cabe aos educadores estudá-la critica-

mente, conscientizando-se de que a mudança depende de cada um e não pode acontecer quando falta vontade política.

CONCLUSÃO

A formação de educadores precisa ser repensada, reestruturada. Se tal decisão não for tomada, o círculo vicioso permanecerá indefinidamente. Não se pode esperar por reformas educacionais fixadas por lei, mesmo porque elas não contemplam todas as realidades deste imenso país-continente. Forjadas em gabinetes tecnocratas, seus idealizadores desconhecem a especificidade dos problemas concretos do processo educativo: ou porque lhes falta vivência pedagógica ou porque sua experiência encontra-se defasada, dada a dinâmica do cotidiano escolar. A reforma não pode ser imposta aos educadores porque, no final, ela será o que os executores interpretaram e não o que os idealizadores projetaram.

Medidas concretas sobre problemas educacionais reais dependem exclusivamente dos educadores. Parece simples, à primeira vista, adotar uma metodologia que priorize o produto. Então, se o objetivo é formar educadores-cidadãos, é preciso dar atenção às dimensões formativa e operativo-produtiva sem que, para tanto, se descuide do aspecto informativo. É preciso desenvolver, nesses três enfoques, capacidades de pensamento reflexivo, de criatividade, de apreciação crítica, de aplicação de conhecimentos a situações inusitadas, atitudes que envolvam o cultivo de valores de natureza ética, estética, moral, espiritual, sociopolítica, e hábitos que concorram para uma boa organização das atividades. Aqui não se esgotam as necessidades e exigências para a formação do educador - de cada realidade concreta, um apurado diagnóstico deve ser feito.

Cabem aos educadores responsáveis pela formação de novos educadores a tomada de decisão e uma constante reflexão sobre o produto que dele resultará, para que a formação do educador-cidadão seja a tônica predominante do processo formativo. Isso pressupõe dar à proposta de trabalho um sentido antropológico: orientar e estimular os educandos para que construam um projeto de vida, particular ou profissional, direcionado para a participação social, para o exercício da cidadania.

A teoria pedagógica tem que iluminar a prática. Devem-se criar espaços para a discussão e para a articulação teórico-prática. As mudanças

metodológicas (analisadas, refletidas, amadurecidas pela equipe) devem ser visualizadas globalmente, na sua abrangência, porém aplicadas paulatinamente e avaliadas a cada passo. A práxis se constrói na labuta, no esforço diário, no enfrentamento e na solução de conflitos, na superação das contradições.

O pano de fundo desse panorama são os valores. Eles garantem a continuidade da tarefa, o entusiasmo do debate. *Lara* expressou-se de forma inteligente e instigadora :

Os valores não estão escritos no céu. Nem no céu dos teólogos (...) nem no céu dos filósofos (...) nem no céu de ideologias (...) nem no céu das atitudes práticas de fechamentos fanáticos (...) Os valores brotam da terra. Têm cheiro gostoso de trabalho humano em mutirão, para o qual todos estão convocados, povos e pessoas, partilhando certezas e dúvidas, acertos e erros, vitórias e derrotas, à procura de consensos tensos, que se fazem e desfazem continuamente. (1996:60).

O que *Mazzilli* (1992) e *Lara* (1996) propuseram sabe a utopia. Não aquele sonho distante, impossível de se concretizar; porém, uma proposta extremamente arrojada (por ser contextualizada), de quem não tem medo de ousar e que sabe que *difícil* não é sinônimo de *inatingível*. Vale a pena sonhar e ter objetivos elevados. Lutar para que o utópico - esperança acalentada, realidade sonhada e desejada - se transmude em experiência realizada faz parte da vida de todo o verdadeiro educador. Enquanto a utopia permanece, cabe aos educadores construir, gradativamente, numa labuta diária, persistente, uma escola em que haja liberdade para analisar, pensar, sugerir, discutir, dialogar, produzir o saber, aliando teoria-prática, tornar prazeroso o exercício da proposição e do aprender.

ABSTRACT

EDUCATIONAL SCIENCES: THE NECESSARY UNITY

Talking or writing about Education is commonplace. Right now, how many are devoting themselves to this task? In education, there are the ones that think, the ones that discuss and the ones that do. The educational reality would be quite different if those activities were performed by all educators. However, either directly or indirectly, consciously or not, intentionally or intuitively, all the ones that belong to a collectivity are educators in any of the social roles which they assume in the group where they are inserted.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHO, Adalberto Dias de. *Utopia e educação*. Portugal : Porto Ed., 1994.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação e sociedade*, ano IX, n. 27, p. 122-140, set/1987.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da Educação*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- GOERGEN, Pedro L. Teoria e prática : problema básico da educação. In: REZENDE, A. M. de (Org.) *Iniciação teórica e prática às ciências da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1979. cap. 2, p. 23-34.
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive... O professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em Aberto*, Brasília, v. 9, n. 45, p. 35-43, jan. mar./1990.
- MAZZILLI, Sueli. *A Pedagogia além do discurso*. Piracicaba: Unimep, 1992.
- RANGEL, Mary. *Currículo de 1ª e 2ª graus no Brasil: considerações sobre Filosofia, crítica e prática das propostas legais*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. Contribuições da Filosofia para a educação. *Em Aberto*, Brasília, v.9, n. 45, p. 03-09, jan.mar./1990.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo : o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, A.P; BIANCHETTI, L.(Org.). *Interdisciplinaridade*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-175.