

RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Uma discussão embasada na filosofia da educação

Irani Rupolo¹

A educação, atividade eminentemente humana, deve fundamentar-se no posicionamento consciente do educador. A prática educativa alcança seus fins se, partindo da reflexão da realidade, acata o desafio de conectar teoria-prática, ou seja, vincular a experiência profissional ao conhecimento científico embasado nas ciências da educação, em especial à filosofia da educação. Essa tem sua relevância ao contribuir para o esclarecimento dos fins da educação, indicadores de disposições que podem recuperar o sentido dos valores, questão fundamental da educação.

A relação teoria-prática constitui uma questão fundamental na pedagogia. Em sua evolução no fazer e no pensar a educação, a trajetória humana esteve continuamente polarizada na discussão teórico-prática dos paradigmas filosóficos educacionais.

No interior da experiência humana vinculada à realidade social, engendrou-se o processo de elaboração dos costumes, da cultura e da educação, posteriormente sistematizada pelas ciências sociais. Falar em educação envolve, indissociavelmente, falar em realidade social.

É propósito deste estudo situar a realidade educativa no contexto social e, com base na reflexão fundamentada na filosofia da educação, propor saídas que respondam aos desafios dados pela realidade, pelo entrelaçamento teórico-prático na intervenção pedagógica.

¹ Diretora-geral das Faculdades Franciscanas - Fafra - Santa Maria-RS; mestre em Educação - Fafra - RS.

REALIDADE EDUCATIVA E CONTEXTO SOCIAL

Falar em realidade social é complexo, pois resulta de uma construção coletiva, a partir de grupos de interesses diferenciados frente ao saber e ao fazer em sociedade.

Abordar o fato educativo não é tarefa simples. É necessário tomá-lo contextualizado no processo histórico, tendo em mente que pensar educação é ter como ponto de referência a sociedade existente, regida por um sistema de relações sociais e um modo de produção fundamentado num pensamento teórico-ideológico explícito ou subentendido, que direciona a organização da sociedade como um fio condutor do passado ao futuro. Há que se considerar, de outra parte, uma energia de resistência formada pela maioria da população que constitui a sociedade. Sem acesso ao poder, é o grupo que não conta na *história oficial*, porém constitui, pelo trabalho produtivo e pela superação dos limites do cotidiano, a história real.

O processo de construção histórica no interior das classes sociais passou por experiências diversas, motivadas por diferentes interesses dos grupos que a compõem. Existe uma interação de forças e interesses que têm a ver com cultura, produção, poder e que nem sempre chega ao nível da consciência. Assim, uma percepção da realidade há de considerar que a sociedade é formada também de pessoas que não são ricas, nem poderosas, nem escolarizadas. No concreto da

vida, tudo convive misturado. Pela diversidade de componentes históricos, culturais e materiais que constituem o tecido social, podemos afirmar que a sociedade é complexa. Emitir um parecer sem considerar esse pressuposto levar-nos-ia a uma percepção unidimensional da realidade.

Considerada a relação do processo educativo com a realidade social, aflora a questão de que somente a poucos é concedido o privilégio de usufruir dos conhecimentos que a humanidade acumulou ao longo dos séculos. Ao situar a realidade educativa no contexto social, o dizer de Metzler traduz nosso pensamento:

É verdade que a educação enquanto sistema institucionalizado tem servido prioritariamente como preservadora de valores culturais, incentivadora de práticas reprodutoras como meio de evitar qualquer ação socialmente desestruturante. O sistema educativo existe para que os indivíduos não cometam desvios (incontroláveis) relativamente a única cultura tida como válida (cultura das classes dominantes) (1994, p.18).

Essa afirmação possibilita destacar dois aspectos importantes na relação pedagógica, que incidem diretamente na opção por uma teoria e prática educativa:

- a) a questão da educação sistematizada *como incentivadora de práticas reprodutoras*, uma vez que a educação escolar teve uma contribuição histórica em favor da manutenção de um sis-

tema intocável de transmissão de um saber desconexo da realidade, numa visão focalista do saber educacional separado do mundo social;

- b) a garantia de ensino que atenda aos interesses da *cultura das classes dominantes*, mediante um ensino que tem valor em si mesmo, sem ir além da simples reprodução do saber. Na escola como instituição, o passado exerce uma força incrível. A tradição e a experiência são crenças muito fortes e agem sobre a imutabilidade das idéias. Rejeitam-se, muitas vezes, idéias novas por serem *novas*, com a alegação de que não foram testadas na prática, e continua-se a repetir o ontem, acreditando-se ser o hoje uma indefinida extensão do passado.

Uma das dificuldades do ensino sistematizado é a sua relação com o agir e o pensar da sociedade. Faltam à escola mecanismos de relação entre a cultura interna, o saber transmitido na escola e a cultura externa, as relações do conhecimento com o universo social.

Desde a Antiguidade, a escola estruturou-se sobre um modelo de saber distanciado do cotidiano. As matrizes teóricas da educação se constituíram na cultura grega ao formalizar a distinção entre o saber e o fazer. Essa marca foi tão fortemente sacralizada que a discriminação entre a educação dos dominantes, privilegiados pela detenção do saber, e a educação dos dominados, destinados ao

fazer prático, passou à cultura romana e, por inculturação, ao pensar e à cultura ocidental.

O filão originário da educação para o saber destinado aos nobres excluía qualquer disciplina que objetivasse o exercício profissional: “O homem livre deve visar à própria cultura” (Manacorda, 1995, p. 57), enquanto, para a classe produtiva, a criança aprendia no trabalho, exercendo a atividade de imitar os adultos. Milênios nos separam desse período da civilização grega; permanece, porém, um sistema educacional cunhado por esse pensar, pois a sociedade atual é marcada por um coeficiente de poder que garante, hierarquicamente, nas relações sociais, a posição de uns sobre os outros. A instituição escolar é direcionada pela lógica da produção e do mercado, interessada em manter na esfera do poder uns dominando os outros.

A CONTRIBUIÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

A idéia de que é importante que aqueles que se dedicam à investigação científica (os intelectuais) tenham uma sólida formação teórica e que o educador educa na prática é uma forma de excluir o educador e o processo educativo de uma atuação competente. E mais, é fazer o excluído assumir a culpa de sua exclusão. Ao educador é necessário que, além da prática, tenha a formação teórica suficiente para ser capaz de fazer uma análise histórica e de entender as relações so-

ciais. Deve, pois, ter condições de propor alternativas na própria atuação profissional; ter clareza de sua tarefa educativa e das possibilidades de mudança que podem acontecer por meio dos processos de formação humana.

Como atividade eminentemente humana, a ação educativa pode correr o risco de acomodar-se à rotina, aos preconceitos ou degenerar numa prática mecânica. Consideramos importante a contribuição das ciências da educação na formação epistemológica do educador e, neste estudo, a contribuição da filosofia da educação.

O objeto da filosofia da educação não está em si mesma; ocupa-se em refletir a vinculação das ciências do conhecimento com a prática educativa cotidiana. No dizer de Saviani,

a filosofia pode contribuir para uma melhor configuração do objeto educativo à medida em que, problematizando o tema, como tema de reflexão e, aplicando as exigências metodológicas de radicalidade, rigor e globalidade, explicita suas características e diferencia-o dos fenômenos afins, pondo em evidência sua especificidade. Assim procedendo, a filosofia contribui para melhor delimitação da educação enquanto objeto de conhecimento, viabilizando sua abordagem metódica e sistêmica (1990, p. 4).

Com a evolução do conhecimento humano, especialmente do avanço científico, várias ciências se originaram da filosofia. A reflexão filosófica contribuiu

ao explicitar o objeto das ciências e favorecer a clareza conceitual e epistemológica.

A filosofia da educação ocupa-se com temas pertinentes às relações educativas e à realidade mais ampla na qual ocorre a educação, favorecendo o entendimento crítico-reflexivo das questões que envolvem o *o quê* que são os problemas educacionais e o *para quê* voltado aos fins da educação.

Pela especificidade da filosofia e sua presença na construção histórica do saber e do fazer humano, consideramos oportuno ocuparmo-nos de questões peculiares da filosofia da educação, capazes de inquietar os que se dedicam, além do fazer, ao pensar a educação. O educador poderá realizar com mais eficácia sua tarefa no fazer educativo se possui uma formação que lhe assegure a visão de totalidade do mundo e da pessoa humana.

“A importância da filosofia da educação na formação do professor não se justifica pela posse da erudição ou do academicismo. Seu valor se legitima pelas próprias funções da filosofia da educação, ou seja, indicar caminhos para elucidar problemas educativos do nosso tempo” (Gadotti, 1980) e denotar alternativas para o pensar e o agir educativos diante de situações reais da educação.

A filosofia da educação como disciplina no currículo da formação do educador deve concorrer para explicitar o sentido da existência humana, dos contextos sociais e do momento histórico.

O PENSAR FILOSÓFICO E A ATUAÇÃO DO EDUCADOR

Destacamos, a seguir, algumas características do educador que podem ser desenvolvidas através da reflexão filosófica.

a) A atitude filosófica possibilita interrogar-se sobre as idéias, os fatos e as situações da existência cotidiana (Chauí, p. 1995); saber investigar e não submeter-se à aceitação imediata das coisas como existem. As situações do cotidiano educacional oferecem amplo conteúdo para a reflexão e discussão filosófica, a começar pelas decisões políticas até as relações interpessoais.

b) A reflexão crítica, capaz de problematizar a situação e auxiliar na busca de soluções para o problema. A reflexão crítica envolve o pensamento inquiridor e persistente na busca de todos os elementos que possibilitem chegar a conclusões satisfatórias. Requer o compromisso com a verdade, pois entra no âmbito dos valores; permite analisar as relações dos fatos, sabendo detectar de onde vêm as forças de interesses que interagem no processo educativo; indica caminhos para perceber as ideologias subjacentes, as teorias educativas que servem de suporte à determinada situação de ensino, às idéias que inspiram as inovações de ensino. .. A reflexão crítica é atuante. É contra a rotina, propõe opções.

c) O pensamento sistemático: o trabalho do educador é um trabalho intelec-

tual, um trabalho sério. O conhecimento filosófico realizado de modo sistemático, "trabalha com enunciados precisos e rigorosos, opera com conceitos ou idéias obtidas por procedimentos de demonstração e prova e exige a fundamentação do que é enunciado e pensado" (Chauí, 1995, p.15).

A argumentação lógica e coerente entre idéias e princípios, entre realidade e fato educativo não encontra sustentação em opiniões empíricas como "eu acho". Precisa ser provada e demonstrada com o conhecimento teórico. A organização do pensamento sistemático desafia pensar. Essa é, em muitas pessoas, uma dimensão esquecida. A filosofia, pelo seu objeto de conhecimento, constitui presença em toda espécie de temática da vida humana; é um processo de pensar a realidade e o mundo.

O pensar filosófico é condição indispensável para a efetiva compreensão da realidade humana; para descobrir e argumentar como o poder funciona, na originalidade do trabalho e das relações sociais; como matrizes disciplinares são definidas no sistema educacional; como a objetividade é definida na padronização do modo de pensar, abrindo possibilidades para superar a idealização ingênua da filosofia e da realidade circundante.

d) A atividade continuada para o conhecimento renovado: o professor deve manter o constante interesse pela atualização no conhecimento, que dá sentido e dignifica sua atuação pedagógica. Ele não se considera alguém que sabe todas

as respostas, mas que sabe buscar respostas e sabe *onde* buscar informações. O pensar filosófico questionador e atuante impulsiona para a busca do conhecimento. Como, por exemplo, o professor com seus alunos serão capazes de aprender e incorporar os valores do conhecimento da vida, da ética, da sociedade? O conhecimento tem sentido à medida que for sendo renovado, atualizado e envolver a dimensão do agir coerentemente.

O FENÔMENO EDUCATIVO: EIXO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Conforme afirma Saviani (1990), a filosofia é chamada a contribuir com uma reflexão radical sobre a forma de encarar a questão educativa: partir da educação e buscar nas ciências da educação resposta aos problemas educacionais. O eixo de preocupação é a educação, interligada à realidade mais ampla, à sociedade.

Determinada a questão educativa como ponto de partida, e a pedagogia como ciência da educação, pois trata da atuação educativa do adulto sobre a formação e o ser humano da criança (Schmied-Kowarzik, 1983), define-se com melhor clareza a mediação das demais ciências afins: sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação... O ponto de partida é o fenômeno educativo, esclarecido pela teorização da ciência que pretende abordar e que permite ao educador selecionar os

elementos que concorrem para a solução da problemática em foco. Nesse entendimento, o educador passa a aderir à teorização das ciências da educação numa compreensão crítica, vista a partir da problemática educacional.

Esse processo de reflexão permite definir o objeto específico da educação, distinguindo-o do objeto próprio das demais ciências da educação e, apontando o enfoque da área de competência de cada ciência, contribui para a compreensão crítica da problemática humana sobre a qual incidem aspectos que têm a ver com a questão educacional.

Em todo fazer educativo, existe uma concepção de homem, de mundo, de pedagogia. Ao longo da história da humanidade, ao refletir sobre os problemas da época, a filosofia da educação revelou diferentes compreensões da realidade humana e diferentes idealizações da educação. Para Saviani,

quando a reflexão filosófica se volta deliberada, metódica e sistematicamente para a questão educacional, explicitando os seus fundamentos e elaborando as suas diversas dimensões num todo articulado, a concepção de mundo manifesta, aí, na forma de uma concepção filosófica de educação (1990, p.8).

Portanto, a filosofia da educação resulta da articulação do pressuposto filosófico com a teoria da educação e a prática pedagógica. Assim, a concepção filosófica gera a teoria da educação, que, por sua vez, justifica a prática pedagógica.

Ocorre que a disciplina de filosofia da educação nos cursos de formação de professores, na maioria das situações, é tratada de maneira verbalista, sem a devida contextualização histórico-social, desvinculada da problemática educacional e da prática pedagógica. A experiência que ficou do estudo da filosofia da educação para muitos educadores é apenas a informação sobre pensadores e alguns princípios filosóficos sem implicações com compromisso educativo. Tal situação compele a um redimensionamento do ensino da filosofia da educação nos cursos de formação de professores a partir de uma concepção dialética da filosofia e da implementação de uma metodologia adequada em vista do objeto da filosofia sob o enfoque da questão educacional.

Nessa perspectiva, a formação do professor deve incluir, necessariamente, clareza a respeito da origem das teorias da educação relacionadas à compreensão da realidade histórica e sua decorrência na prática pedagógica. Esse postulado permite inferir que, contrariamente, uma prática pedagógica é determinada por uma teoria educativa a qual, por sua vez, é tributária de uma concepção filosófica. Para que o educador tenha consciência de sua prática pedagógica, ele deve estabelecer o confronto entre sua experiência, seu posicionamento em relação à prática educativa - princípios, valores, objetivos - e as concepções filosóficas sistematizadas pela educação. Esse confronto será de grande valia no esclareci-

mento de incoerências e contradições e pode orientar no encaminhamento de uma postura definida, fundada na argumentação fortalecida e crítica a partir da própria experiência pedagógica.

Às vezes, o confronto com uma perspectiva externa, com uma maneira contrária de pensar e posicionamentos diferentes torna-se útil porque oportuniza ampliar e enriquecer a autocompreensão a partir de um ponto de vista novo. Afastar-se dos pressupostos seguros já dominados significa acatar o desafio da desconstrução das certezas e seguranças e assumir um quadro de referência mais complexo, que tem o poder de criar novos pressupostos, mudar visões de mundo e incorporar novas formas de concepção educativa.

A história da educação colabora pelo legado de uma experiência plural de concepções filosóficas, teorizações e práticas educativas surgidas nos diferentes contextos e períodos históricos.

Não vamos nos deter em analisar as fases e concepções da filosofia nos diferentes momentos da evolução social e cultural. Queremos apenas constatar que a sistematização filosófica que se foi organizando justificou experiências, teorias e práticas que foram determinando maneiras do fazer pedagógico.

A sistematização do pensamento grego por Aristóteles gerou uma organização do pensamento em categorias de conhecimento para analisar a realidade. Para Fullat:

...a filosofia sistematiza-se na Grécia. Isso se deve a Aristóteles. Com certeza, desde há muito, a filosofia já era um saber de totalidade no sentido de que era um discurso sobre todos os objetos. Com Aristóteles, o conjunto desses saberes se organiza; a filosofia é um saber de totalidade, como outrora, mas agora a totalidade sendo entendida enquanto totalidade não é uma soma cumulativa de objetos. A filosofia basicamente é ontologia; saber todas as coisas mas só naquilo que as coisas coincidem. E todos concordam em que as coisas coincidem (1995, p.74).

Essa visão filosófica contribui positivamente na organização do saber e na maneira lógica de construir o conhecimento. Porém, a concepção filosófica de ensino, entendido na função de compreender a totalidade e organização dos saberes, originou práticas de ensino às vezes dissonantes com o princípio. Enquanto a atitude reflexiva tem por finalidade esclarecer os problemas com que o homem defronta-se no transcorrer de sua existência, desenvolve-se uma reflexão filosófica com o fim em si mesma, um pensar filosófico isolado da realidade vivencial, ocupado apenas com a filosofia do discurso. Esse modo de filosofar parece mais uma auto-satisfação de *pensadores* do que uma filosofia voltada para a vida social. Um filosofar despreocupado com as implicações sociais e com as relações humanas decorrentes desse gera um distanciamento que interfere, inclusive,

na padronização do modo de pensar. Por conseguinte, no ensino, consagrou-se a concepção do saber pelo saber; o cultivo do espírito e o acesso à formação intelectual são reservados à classe dominante.

Lara refere a influência que a filosofia grega exerceu na elaboração do processo cultural:

(...) para o aristotelismo e, em geral, para as escolas filosóficas gregas posteriores, a percepção de que o ser humano interfere na elaboração do processo cultural e pode ser por ele em parte responsabilizado não cancelou de vez a percepção de que, no entanto, há um fundo maior, uma ordem transcendente de coisas, dos quais emergiram as grandes opções de vida. Os bens e os males ultrapassam a pura dimensão do humano e incluem-se na dimensão do cósmico. Não há como ter, sobre eles, controle absoluto. O filósofo, em última análise, se assemelha ao sacerdote, pela possibilidade de ter acesso ao mundo da transcendência no qual se encontram as raízes explicativas da maneira humana de ser (1996, p. 41-43).

Recordamos, aqui, como, para os europeus, a única interpretação filosófica possível na Idade Média era a metafísica. Essa concepção, fundada na filosofia da essência, desenvolveu a visão dualista do homem e explica a realidade a partir da razão. As repercussões no sistema de ensino foram significativas. Ensinar é aperfeiçoar o homem para torná-

lo semelhante à sua essência; a busca do conhecimento situa-se na adesão à verdade. Criou o ensino voltado para o abstrato e o distanciamento entre conhecimento e realidade. Persistem, hoje, práticas educativas de transmissão de conteúdos desvinculados da realidade. Convém assinalar o período histórico e social que deu origem a esse pensamento pedagógico do qual herdamos a tendência de continuar dissociando teoria e prática.

O princípio da crítica racional veio fazer frente à concepção metafísica num movimento conturbado da situação do poder Igreja/Monarquia na Idade Moderna como afirma Lara:

Com a idade moderna, a crítica filosófica e, posteriormente, a crítica científica tentaram eliminar a explicação religiosa da vida e criou-se novo acesso a matrizes da vida cultural. O racionalismo e o empirismo do século XVII, radicalizando-se no iluminismo do século XVIII, acharam para as produções do passado como tentativas toscas, que a humanidade tinha feito para ascender a um tipo de vida realmente digno dela.... Finalmente, na Europa do século XVIII, dizia-se, a humanidade começava a viver uma vida realmente culta, civilizada... A ciência oferecia ao ser humano a possibilidade de total domínio sobre as forças da natureza (1996, p.43).

Fundamentados na concepção científica, novos padrões passam a reger as relações humanas: primeiro os que se referem à produção humana, seguidos

dos que regulamentam o ordenamento político. A economia, a política e a ética adquirem bases científicas. É uma concepção de educação acrítica e aistórica, que isola teoria e prática e separa o mundo educacional do mundo social. Educar é apenas um ato pedagógico sem compromisso, apolítico. Limita-se à reprodução do saber e não leva a produção racional consciente. Nessa concepção, emerge a ideologia de igualdade, liberdade e fraternidade da burguesia e implanta-se o ideário da sociedade capitalista.

Ao desenvolver a temática sobre a cidadania e o ensino técnico-profissionalizante hoje no Brasil, assim se expressa Frigotto:

Se de um lado a ciência positivista moderna rompe com a metafísica teocêntrica para explicar a realidade, sob a hegemonia burguesa, a substitui pela metafísica da natureza sem história. Os filósofos naturalistas (Hobbes, Hume, Locke, Adam Smith para mencionar os mais importantes), instauram o que Karel Kosik denomina de metafísica da natureza, para justificar as bases do Estado capitalista moderno e explicar as desigualdades, inevitáveis para esses pensadores e para seus atuais adeptos a nível internacional (F. Hayek, M. Friedman, D. Bell, A. Toffler, etc.) e a nível de Brasil (Roberto Campos, Mario Henrique Simonsen, etc.). (1996, p.141).

Sob esse ideário, o sistema capitalista estabelece uma cidadania de direi-

tos econômicos, sociais, políticos e educacionais apenas para poucos, enquanto a maioria fica secundarizada à exclusão dos direitos de ascensão social e reservada ao trabalho produtivo. A estrutura educacional no sistema capitalista prevê, para os poucos da classe trabalhadora que têm acesso ao ensino, o alcance do nível técnico-profissionalizante, enquanto o ensino superior é privilégio das classes dirigentes, às quais é propiciado o conhecimento teórico-científico.

A partir do século XIX, porém, torna-se claro que nem o desenvolvimento científico nem o capitalismo cumpriram suas promessas de garantir, através da produção e dos bens de consumo, cada vez mais bem-estar, mais felicidade para a humanidade. O capitalismo obteve o sucesso na criação das ciências e das técnicas cada vez mais desenvolvidas de produção. Porém, sob o sistema capitalista, produzia-se desigualdade, injustiça, sofrimento para grande massa de trabalhadores. Cresciam os movimentos de operários e intelectuais como uma alternativa ao capitalismo: o socialismo científico liderado por Marx.

O materialismo histórico-dialético representa a radicalidade da crítica à metafísica. Marx opõe-se a Hegel, para quem a força que move a história são as idéias, a consciência, enquanto, para o materialismo, a história depende da ação concreta do homem no tempo. À concepção produtivista definida pela demanda de mercado, a concepção marxista contrapõe um melhor entendimento das re-

lações de trabalho e das forças de produção. No ideário marxista, o desenvolvimento da cultura e da sociedade humanas são resultado do surgimento do trabalho. É mediante o trabalho que ocorrem as relações dos homens entre si e com a natureza. Dessa forma, a visão de trabalho e de produção está centrada no homem em seu sentido ético, em uma concepção omnilateral. Conforme Frigotto:

Formar hoje para uma perspectiva omnilateral, e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum de que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover minimamente o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer, etc. sem o que o humano se atrofia (1996, p.157).

O homem como sujeito histórico vem em primeiro lugar no espaço social e tem direito ao desenvolvimento de suas potencialidades e à satisfação das necessidades próprias enquanto ser humano e social, participante do processo histórico.

O que decorre no aspecto educacional é que, para a teoria dialética do conhecimento, a problemática educacional existe no contexto social. A educação é um ato social contextualizado em uma realidade concreta e histórica. A interven-

ção pedagógica no processo de ensino posiciona-se pela apropriação crítica do saber inserida na realidade, que possibilita a produção crítica. Não existe dicotomia entre teoria e prática. Porém, para esse pressuposto, é necessário que o professor tenha domínio do conhecimento da teoria que justifica sua prática pedagógica. Esse ponto foi percebido muito bem por Schmied-Kowarzik, em *Pedagogia dialética*, quando esclarece:

Do outro lado, revendo completamente a separação aristotélica, a doutrina da concepção de mundo marxismo-lemnismo vinculada a Marx, Engels e Lenin procura apreender teoria e prática como uma unidade existente sob o primado da prática, apresentando-se como um processo histórico-dialético. Práxis significa aqui o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científico de forças naturais e da convivência (1983, p. 21).

A proposta da pedagogia dialética é desenvolver a interação teoria e prática num processo que envolve o ser humano, o meio social e cultural. Em seu processo educativo, o homem é um ser que reflete a teoria e que atua na prática. Ficam isentas de significado as práticas pedagógicas fundamentadas em paradigmas que preconizam a formação

integral do ser humano e, no entanto, na prática educativa, desenvolve o intelectualismo formal, sustentando um sistema social no qual persiste o problema de divisão do saber; ou a teoria tecnicista em que o professor e o aluno são apenas aplicadores de estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação, ocupando funções, sendo executores de tarefas definidas por outros.

Na pedagogia dialética, os conteúdos de ensino devem ser tratados, porque constituem um patrimônio de grandeza histórica construído pela experiência de gerações e que merecem ser socializados. O que importa é que os conteúdos sejam apresentados com propriedade pelo professor, numa dinâmica que possa interagir com o cotidiano do aluno, abrindo-lhe possibilidades de experiências novas na construção do saber.

Os mesmos conteúdos podem ser tratados numa visão dominadora ou numa visão emancipatória de educação, numa atitude de quem executa ou pela capacidade reflexiva, pelo doutrinamento ou pela discussão, num tratamento fragmentado ou na busca de saídas socializadoras. A opção por determinada prática educativa está fundamentada em uma concepção filosófica ligada a uma prática social que determina o posicionamento diante do mundo, do homem, da sociedade.

O conhecimento filosófico tem sua relevância ao contribuir para o esclarecimento dos fins da educação; possibilita questionar a origem de novos paradig-

mas provocadores de renovações mais ou menos radicais. Ao se defrontar com a problemática da educação, oferece o suporte teórico para entender a implicação das decisões políticas na questão educacional e na realidade social, pois, ao se perderem de vista as questões fundamentais, o problema educativo fica reduzido à discussão técnica, justificando o conformismo e a rotina.

CONCLUSÃO

A realidade da educação hoje situa-se na coexistência de vários paradigmas caracterizados por abordagens teóricas diferentes, por posições pedagógicas divergentes. É fundamental que cada posicionamento tenha clareza de seu núcleo epistemológico conceitual e metodológico.

Conclui-se que a prática pedagógica esclarecida, fundamentada no posicionamento crítico e consciente da concepção filosófica da qual é tributária, pode contribuir no processo de mudança social. O que se propõe é uma reciprocidade dialética, uma osmose vital entre proposta e resposta, entre teoria e prática.

À medida que se descobrir o valor da solidariedade no processo educativo, poder-se-á criar mecanismos para refletir teoricamente, partilhar a prática, partilhar a descoberta e abrir possibilidades novas para o fazer pedagógico.

A educação traz em si a natureza contraditória dialética entre o passado e o presente, a teoria e a prática. O caminho é articular o conhecimento novo com a experiência e a teoria, reconstruir a sis-

tematização teórica. Num mundo de constantes mudanças, a escola não pode permanecer como uma torre estável. A educação precisa assumir o movimento no pensar e se expandir, fazer criações novas. O conhecimento só tem sentido à medida que vai sendo renovado a partir do momento histórico. É necessário considerar a realidade e aceitar que há resistência à mudança na educação. Fazer frente a esse desafio significa ser professores bem preparados, em condições de saber conviver com as contradições e o conflito; saber conviver com as divergências presentes em qualquer grupo humano, não como um caniço que arqueia conforme a direção do vento, porém capaz de entender que as diferenças permitem ampliar a visão de mundo e desenvolver o próprio conhecimento.

No atual processo de mudança tecnológica, não é importante centrar a discussão em questões acidentais da educação - o giz, o computador. O peso da argumentação deve voltar-se ao nível teleológico, recuperar o sentido dos fins e dos valores em vista de uma sociedade menos excludente, que oportunize alternativas de vida mais sadia e feliz.

ABSTRACT

Education, an eminently human activity, must be based on the conscious positioning of the educator. Educational practice reaches its goal if, departing from the reflection of reality, it respects the challenge to link theory to practice, that is, to link professional experience to scien-

tific knowledge based on the sciences of education, especially to the philosophy of education. The latter has its relevance when it contributes to the clarification of the goals of education which are indicators of dispositions that recover the meaning of values, which is the fundamental question of education.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luz Heron e. al (Org.) *Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- FULLAT, Octavio. *Filosofias da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e poder*. Introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.
- LARA, Tiago Adão. *A escola que não tive... O professor que não fui...* São Paulo: Cortez, 1996.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- METZLER, Ana Maria et al. Afinal, educação é ciência. In: ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação*. Porto Alegre: Edipurs, 1994.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Contribuição da filosofia para a educação. *Em Aberto*, n. 45, 1990.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E NÃO CITADA

- ANDRADE, Paulo F. Carneiro de et al. *Neoliberalismo e o pensamento cristão*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.
- LUCKESI, C.C. Filosofia, exercício do filosofar e prática educativa. *Em Aberto*: n. 45, 1990.
- LAPLATINE, François. *Aprender antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari P. & BIANCHETTI, Lucídio (Org.) *Interdisciplinaridade*. Para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.
- STRECK, Damilo. *Correntes pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1994.