IMPASSE EPISTEMOLÓGICO E CURRICULAR NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS DE ENSINO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO SUDESTE GOIANO

Sérgio Pereira da Silva [∝]

Resumo:O texto analisa a dicotomia *teoria x prática* presente no cotidiano escolar e na formação de professores da região do sudeste goiano. Considera tal dicotomia um equívoco curricular e epistemológico. Sugere que a emergente demanda por pedagogias práticas e aparente exaustão dos discursos ético-políticos, além de condicionadas por projetos políticos e econômicos, são legitimadas por uma cultura acadêmica teoricista e, por vezes, indiferente aos desafios das práticas sociais.

Palavras-chave: dicotomia, teoria, prática, epistemologia, currículo, formação de professores

Abstract: The text analyses the dichotomy *theory x practice* in the basic level of school and in the teachers' formation of Goiás state's southeast. It considers this dichotomy a curriculum and an epistemology's mistakes. It also intends that a crescent demand for a practical pedagogy and apparent exhaustion of politics/ethics discourses have been legitimated by an academic culture that takes an excessive interest in theoretical matters and, sometimes, indifferent to the challenges of the social life.

Keywords: dichotomy, theory, practice, epistemology, curriculum, teacher's formation

[∝] Professor do departamento de Pedagogia da UFG-CAC - e-mail: sergiops@innet.psi.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

As ciências humanas têm alteridades que lhes conferem excelência e descrédito. Sua excelência diz respeito à sua ontológica imprevisibilidade/imensurabilidade e diferentes perspectivas, enfim, à sua liberdade. A despeito de clássicas tentativas[1] de colocar estas ciências dentro de compassos, métodos e equações, elas sempre evadem rumo a um horizonte fugidio. Assim se institui seu êxito: ora uma humildade somente possível para quem vê na ótica da totalidade, agregando múltiplas e indefinidas perspectivas; ora uma arrogância enclausurante, visto que se negam ser apropriadas por este, aquele ou quaisquer pontos de vista especializadores, fecham-se em um majestoso feudo epistemológico e alardeiam o devir como sua única essência: um paradoxo e quase uma identidade.

Entretanto, essa mesma essência é responsável pelo seu descrédito aos olhos daqueles que buscam precisão, exatidão, convicções e certezas. Ora, filhos que somos dos métodos e tratados modernos, remanescentes de uma cultura dogmático-determinista, científica, o humanismo ao qual me refiro é estereotipado — devido ao perspectivismo, à totalidade e à clausura epistemológica — como saber inútil: "uma discussão sobre o sexo dos anjos", pura moralidade... Não há em tudo isso elementos que podem contribuir para a constituição de uma cultura pragmática, no sentido mais geral de valores e práticas que se referenciam no critério da utilidade, da exeqüibilidade e objetividade?

Todo fenômeno cultural incide sobre o projeto educacional da sociedade e vice-versa. Interessam-me, como recorte temático para este ensaio, os efeitos de uma crescente e expressiva demanda por metodologias e conteúdos pragmáticos nas práticas de ensino escolar e, mais especificamente, quais tipos de currículo e saber são produzidos por esse fenômeno e de que forma o reproduzem. Uma análise axiológica se faz necessária para investigar a hierarquia de valores que distanciam ou dicotomizam a teoria e a prática no cotidiano escolar.

Professor do Ensino Fundamental e Médio por vários anos e, atualmente, no Ensino Superior, como docente dos cursos de formação de especialistas e professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, além de pesquisador da cultura e das práticas escolares, lido há anos com estas inquietações, através das minhas intuições e deduções, da reiterada cobrança

[1] Talvez a filosofia de Comte seja a ilustração mais adequada.

de alunos e organizações ligadas à educação escolar, enfim, da pressão social por novas concepções educacionais.

Esta demanda e questionamento sensibilizaram-me a produzir uma pesquisa que eventualmente constatasse ou contradissesse a existência de uma expectativa por um novo perfil de profissional do ensino formado pelo nosso curso de Pedagogia. O discurso apontava para um perfil de indivíduos mais "práticos", habilitados, sobretudo, técnica e operacionalmente para os desafios cotidianos das práticas de ensino. Revelava, ainda, uma descrença em relação à relevância da teoria.

Seria uma reação a eventuais exageros teóricos e/ou humanistas no currículo de formação desses profissionais? Seria um sintoma de uma espécie de "exaustão" de uma Pedagogia academicista, com forte apelo moral e político, vitimada pelo seu corporativismo[2] epistemológico, pelo enclausuramento da teoria e pelo distanciamento dos desafios das práticas sociais?

Apesar dos elementos concretos e constituintes da minha experiência profissional, do ponto de vista acadêmico e científico sinalizarem nesta direção, minhas intuições/suspeitas careciam de respaldo empírico que foi buscado através de uma pesquisa que será descrita a seguir.

Como resultado ou perspectiva possibilitada pela pesquisa de 2002-2003, surgiu minha problemática, neste ensaio, que consiste e limita-se, em constatando a crescente demanda que prioriza a formação técnico-pragmática em detrimento da teoria, para o cotidiano das práticas de ensino escolar do sudeste goiano, indagar a respeito da legitimidade epistemológica e curricular desse fenômeno na cultura escolar local.

Este pequeno ensaio se estruturará, inicialmente, com o relato de uma pesquisa de campo que constatou, dentre outras coisas, a dicotomia em questão. Em seguida, pretendo refletir essa dicotomia do ponto de vista da epistemologia e do currículo e, finalmente, algumas considerações objetivando contribuir com o debate em torno dessa temática.

I- A PESQUISA

[2] Entendo que o corporativismo tem duas faces que prefiro chamar de "positiva" e "negativa". A primeira representa a luta de uma categoria pelos seus interesses, sensível à sociedade como um todo. A segunda ilustra a luta de uma categoria pelos seus interesses, à revelia dos interesses comuns da sociedade. A construção do debate e das práticas pedagógicas na Academia sofre o constrangimento do aspecto negativo do corporativismo através, dentre outros exemplos, da pesquisa, extensão e ensino insensíveis ao cotidiano escolar da região; já a face positiva estimula a(s) alteridade(s) desse saber na relação e na cooperação dialéticas com os demais saberes e com todas as licenciaturas.

1.1- Contexto

Após treze anos de funcionamento do curso de Pedagogia UFG/CAC[3] e praticamente dez que a primeira turma concluiu, com habilitação superior, e adentrou o mercado de trabalho no cotidiano das escolas de Catalão e oito pequenas cidades circunvizinhas, surgiu a intenção e foi efetivada uma pesquisa sobre o impacto desse fato na cultura escolar[4] regional, qual seja, nas práticas de ensino das escolas do sudeste goiano. Coordenada por mim e com a participação de duas professoras do curso de Pedagogia, três alunas do quarto ano e três egressos, a pesquisa iniciou-se em abril de 2002 e estendeu-se até outubro de 2003.

Intitulada *Treze anos de formação de profissionais do ensino, no curso de Pedagogia (UFG-CAC): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional(2002-2003),* a pesquisa teve como objetivo original focar a expectativa e a avaliação da comunidade educacional da região recortada. Muitos elogios, algum desconhecimento da problemática e algumas críticas foram colhidas em campo.

A pesquisa foi de minha iniciativa, enquanto coordenador que, apesar de não conseguir apoio financeiro e técnico da UFG, ou de outros órgãos financiadores, consegui agrupar duas professoras do curso de Pedagogia, três alunas da especialização *lato sensu* (das quais apenas uma permaneceu até o final da pesquisa e elaboração do relatório) e três egressos que participaram da pesquisa de campo, dentre os quais um contribuiu com a elaboração do relatório final.

Além de Catalão, essa pesquisa estendeu-se por oito pequenas cidades, em um raio de cem quilômetros, totalizando cerca de trinta escolas municipais, vinte estaduais e dez da rede particular de ensino. As entrevistas foram direcionadas para professores, coordenadores e diretores das escolas. Em algumas escolas, apenas uma dessas autoridades foi acessível. Uma superintendente da rede estadual, duas secretárias municipais e quatro ex-secretários municipais foram entrevistados e contribuíram com a pesquisa.

Durante meses, formamos um grupo de estudo sobre a identidade do curso de Pedagogia e sobre a metodologia mais adequada a essa pesquisa. Em seguida, muitos outros meses permanecemos nos encontrando — uma vez a cada trinta dias — para relato da pesquisa de campo que era efetivada sob a forma de entrevistas e análise documental.

---

[3] Universidade Federal de Goiás - Campus de Catalão

[4] Por cultura escolar, neste texto, entendemos as concepções e práticas de ensino que, tacitamente ou não, forjam as representações e o cotidiano educacional, na escola.

Ao final da pesquisa de campo, o grupo se reuniu e discutiu os relatórios parciais de cada pesquisador, a partir dos quais o coordenador elaborou o "relatório final" que foi submetido ao grupo para aprovação.

As informações coletadas na pesquisa de campo apresentam contradições. Em relação a um mesmo critério, algumas pessoas entrevistadas elogiaram o que foi criticado por outras com muita ênfase. Portanto, a descrição/conclusiva que virá abaixo diz respeito ao discurso que predominou, às falas e caracterizações hegemônicas acessadas no contato com professores, coordenadores, diretores, autoridades no campo da educação formal.

1.2- Algumas informações/dados obtidos na pesquisa[5]

Os relatos seguintes constituem parte das informações colhidas na pesquisa de campo[6]. Ater-me-ei, sobretudo, aos dados que estão associados ao recorte/problema deste ensaio. São eles:

- As partilhas e entrevistas resgatam a trajetória de formação dos profissionais da educação em antes e depois da existência do CAC, e mais especificamente o curso de Pedagogia. No início dos anos oitenta os profissionais que buscavam a formação se dirigiam até a cidade de Araguari no Triângulo Mineiro para cursarem licenciatura curta e obterem mais fundamentação teórica e prática, graças a benefícios concedidos pela prefeitura municipal que ajudava com as despesas de ônibus. Com a chegada do CAC, fazer curso superior tornou-se mais fácil, inclusive quem já tinha a licenciatura curta, prestou vestibular para obter certificado de licenciatura plena;
- nas entrevistas, há relatos reiterados de que uma mudança significativa começou a tornar-se visível quando os formados passaram a receber um salário diferenciado (pelo acesso de cargo) após a conclusão dos cursos. Os mais céticos começaram a entender (perceber) que os colegas formados passavam a fazer parte de uma outra categoria

[5] A pesquisa intencionou perceber as representações que as pessoas têm do curso de Pedagogia. Portanto, muitos dados aqui elencados extrapolam o recorte deste ensaio. Decidi por mantê-los por perceber relações que eles mantêm com minha problemática, aqui desenvolvida, e por julgar relevante tornar públicas estas informações.

[6] Estes dados são parte dos relatos da pesquisa de campo e constam no Relatório de Pesquisa apresentado ao departamento de Pedagogia da UFG/CAC, em fevereiro de 2004.

salarial desempenhando a mesma função. Isso impulsionou muitos professores a ingressarem no curso superior. Quem desejava sair das séries iniciais optava por outras licenciaturas. Já quem gostaria de permanecer no 'primário' buscava de imediato o Curso de Pedagogia. Vale enfatizar que até meados da década de noventa, depois de formado, o professor era transferido de turmas. Em geral deixava-se as séries iniciais e assumia cadeiras na segunda fase do ensino Fundamental e no Ensino Médio (Magistério e Colegial);

- percebeu-se, a partir das informações colhidas na pesquisa de campo, que para muitos diretores e coordenadores ainda persiste a compreensão de que há professores que, por terem cursado o magistério e possuírem maior tempo de experiência docente em sala de sala, são mais competentes que os pedagogos no controle e disciplina de alunos; no contexto atual esses casos já são raridade. Aqui fica evidente a relevância da "experiência", da "prática" como critério para conferir competência a um profissional. Além disso, essa "experiência" é sinônimo de "prática";
- de um modo geral, a formação de profissionais do ensino pelo Curso de Pedagogia da UFG/CAC é considerada um avanço na história das práticas de ensino e da educação, como um todo, nesta região;
- o egresso deste curso tem demonstrado habilidade e perspicácia para atuação em diversas áreas e espaços escolares (aspecto considerado positivo pelos entrevistados e preocupante para nós, uma vez que percebemos que a especificidade da formação de nossos alunos tem se diluído em práticas e trabalhos emergenciais que a desconsideram);
- a habilidade citada acima foi reiterada diversas vezes. Entretanto, percebeu-se que o aspecto teórico é separado do aspecto prático nas avaliações das(os) entrevistadas(os). Ou seja, foi alardeada a competência dos nossos egressos, tanto quanto a do curso de Pedagogia, no que diz respeito à formação teórica, ao domínio de conteúdos pedagógicos, concepções e metodologias atualizadas (o profissional formado na pedagogia da UFG sai com maior competência para o debate sobre os desafios da educação brasileira). Porém, apesar de tais elogios serem unânimes, predominou uma crítica aos nossos egressos, segundo a qual estes revelam um despreparo para o "domínio de sala" e tarefas técnico-pedagógicas tais como "elaboração de planos de aula e curso" etc. Em suma, foi bastante comum, em quase todas entrevistas, o comentário de que o curso de Pedagogia "ensina a pensar a educação", "forma

profissionais mais críticos", mas estes profissionais têm demonstrado desconhecimento, insegurança e inexperiência para "tarefas práticas" do cotidiano escolar;

- a opinião anterior é reiterada pela sugestão comum, em várias entrevistas, de que se deve aumentar as horas de estágio, ou pensar em um "colégio de aplicação da UFG/CAC", sugestão que revela a crença de que tais exercícios de aplicação da teoria garantiriam um profissional mais seguro no domínio da disciplina e das tarefas técnico-pedagógicas que são da competência do professor;
- a pesquisa revelou, ainda, que a atuação do Pedagogo tem sido na alfabetização (agora também ela transferida para o município), séries iniciais (1ª a 4ª); artes, história, língua portuguesa, ensino religioso, ciências, biologia e sociologia, (5ª a 8ª e Ensino Médio); quando havia o magistério – quase todo o curso contava com a atuação do pedagogo; coordenação pedagógica, dinamizador de informática, coordenador do sucesso do aluno, bibliotecário; secretaria geral;
- algumas preocupações apontadas pelas entrevistadas sugerem a perda de espaço do pedagogo na carreira do magistério da rede estadual de ensino, a necessidade de buscar uma outra licenciatura para não ficar sem espaço na instituição, a busca de especialização *lato sensu* em Planejamento, Supervisão, Língua Portuguesa, Alfabetização, Educação Infantil, Literatura, História, Inglês, Psicopedagogia, dentre outras, como formas de ampliar o universo de formação e atuação docente;
- houve relatos em várias escolas de que os licenciados em ciências exatas ou humanas demonstram pouca ou nenhuma sensibilidade pedagógica. Que esse desprezo pelas questões pedagógicas na escola é reflexo do mesmo desprezo que cursos de licenciatura têm demonstrado em relação ao debate pedagógico na Universidade. Isso dificulta o trabalho da coordenadora, graduada em Pedagogia, no seu trabalho na escola. Aqui podemos perceber que a dicotomia teoria x prática, enquanto cultura escolar, está nas práticas de ensino na escola e está na universidade, sob forma de discurso, prática e currículo;
- o desprezo pela sensibilidade pedagógica citado acima é reiterado pelos pais de alunos, na sua maioria, que confiam mais na exatidão e na competência das ciências exatas ou no discurso pedagógico tecnicista, tecnólogo[7] etc. Na realidade, tanto no

[7] A professora Ilma Passos A. Veiga (2002), em seu artigo *Professor: tecnólogo do ensino ou agente social*, afirma que "a formação do professor como tecnólogo do ensino: a) está intimamente ligada a um projeto de sociedade globalizada e neoliberal e a um modelo de formação que representa uma opção político-teórica; b)

espaço acadêmico quanto nas práticas de ensino escolar, entendemos que o desprezo pela sensibilidade pedagógica dos profissionais ou dos cursos de licenciatura é outra ilustração da dicotomia teoria x prática, uma vez que geógrafos, matemáticos, historiadores etc., do campus de Catalão revelam um certo desprezo pelos desafios pedagógicos e suas questões teóricas, secundarizados frente à relevância dos conteúdos específicos (técnicos?) das licenciaturas;

- a cultura pedagógica regional que a pesquisa revelou caracteriza-se, sobretudo, pela compreensão de que teoria e prática são realidades distintas, não necessariamente relacionáveis; que há uma valorização maior da teoria em relação à prática por parte de alunos e professores universitários. Por outro lado, há uma expectativa/sugestão da comunidade de que o curso de Pedagogia oportunize o "saber-fazer" (enfrentamento dos desafios práticos do cotidiano escolar que vão desde saber redigir um plano de curso até habilidades para o "domínio de sala") sem perder sua excelência na formação de indivíduos teoricamente competentes e consistentes.

II- ALGUMAS REFLEXÕES

2.1- Dicotomia teoria x prática: um olhar epistemológico

Ora, se a cultura escolar regional, dentre outros aspectos, conforme a pesquisa revelou, compreende a teoria desvinculada da prática; se construiu juízos de valor que exaltam uma e depreciam a outra; se estes juízos transcendem as práticas de ensino escolar e são perceptíveis em diversos espaços sociais tais como a universidade, as secretarias estaduais e municipais de ensino, assim como estão presentes no imaginário de professores e autoridades da estrutura educacional pública e privada, afinal, o que são e como relacionam teoria e prática?

---

parte de um projeto político educacional maior, de abrangência internacional, com orientações advindas do Banco Mundial, com ênfase na chamada educação por resultados, que estabelece padrões de rendimento, alicerçada nos chamados modelos matemáticos, ficando o processo educacional reduzido a algumas variações ligadas à relação custo/benefício; c) está vinculada, explicitamente, à educação e produtividade, numa visão puramente economicista." (2002:72) Um dos méritos desse trabalho da Profa. Ilma, no meu entender, é o de ir além da crítica à formação do profissional do ensino pela ótica do "tecnólogo", na medida em que apresenta uma proposta de formação de educadores enquanto "agentes sociais".

No sentido de responder a estas questões, vale lembrar que muitos pensadores tematizaram o (des)encontro de teoria e prática: Marx, Engels, Vazquez[8], dentre outros. Optamos pelos dois primeiros por serem a principal referência dos demais e devido às limitações e aos recortes inerentes a um texto como este.

Uma leitura ideologizada e descontextualizada da célebre XI tese de Marx e Engels contra Feuerbach[9] pode ter contribuído, sobretudo no universo pedagógico, para um culto à prática e um desprezo pela teoria que, não raro, resvalou em direção a ações políticas ativistas, sectárias, sem respaldo teórico, sem legitimidade histórica. Por décadas (ou há décadas) o adjetivo "teórico" teve (tem) conotação pejorativa que sugere um indivíduo ensimesmado, pedante e indiferente às causas sociais e políticas. Esta inversão acerca do que são teoria e prática encontra respaldo no idealismo[10], concepção que emancipa a idéia, lhe confere vida e sentido próprios.

A importância da superação do idealismo está presente em toda obra de Marx, sobretudo em "A ideologia alemã" (1991) . Vale lembrar a célebre citação desse autor:

> Totalmente ao contrário do que ocorre na Filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, em outras palavras: não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir

---

[8] Respaldada no marxismo, outra análise interessante sobre a dicotomia teoria x prática está em "*A filosofia da praxis*", Vazquez (1990). Nela, o autor afirma que no âmbito da práxis se distinguem e se relacionam a teoria e a prática. Ou seja, são duas coisas diferentes, mas só o são na relação entre elas, aspecto este que descarta quaisquer pretensões identitárias essenciais, perenes ou metafísicas.

Nessa perspectiva, a atividade teórica do pensamento transforma a concepção do mundo, da sociedade ou do homem, mas não modifica imediatamente nada de real e material. Pode inspirar-se na prática, objetivá-la, mas não é em si prática.

Ora, se a teoria em si não transforma o mundo, pode contribuir, mas, para isso, tem que sair de si mesma e ser assimilada pela atividade material de transformação a que se destina. Ou seja, teoria e prática são distintas, mas suas verdadeiras identidades só se revelam na relação entre-si.

A teoria não precisa fantasiar-se de prática e o teórico envergonhar-se de sua produção. Será revolucionária ou reacionária não em função de sua natureza teórica, mas da práxis transformadora à qual está unida. Se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo como teoria e, por mais paradoxal que pareça, só cumprirá sua função prática sendo atividade teórica.

[9] "Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.""(1991:14)

[10] Em Marx e Engels(1991), a consciência idealista é fruto da divisão entre o trabalho material e o espiritual. Esta divisão forja a imaginação de que a consciência (e a teoria) podem ser algo diferente da consciência da praxis existente. Assim, *desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc., "puras"* (Ibid.,p.45). No platonismo esta dicotomia é estrutural no pensamento. Assim, apesar do pensamento de Platão ser comumente entendido como "realismo das idéias", preferi caracterizá-lo aqui como idealista sobretudo pela separação que opera entre o mundo das idéias puras e o mundo da aparência. No meu texto, o que Castoriadis chama de "torção e distorção platônica" é simplesmente torção idealista, ou idealismo platônico.

> de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (1991: 37)

Não vejo em Marx um culto à prática, ou mesmo uma apologia do utilitarismo ou do pragmatismo. No contexto de sua obra, a prática em si é inócua se não for relacionada com a atividade teórica e reflexiva do pensamento, ou seja, se não for concebida na perspectiva da práxis. Do ponto de vista do cotidiano escolar, tal perspectiva representa o enfoque dialético no qual as atividades pedagógicas referenciam-se na vida real e nos seus desafios de subsistência, assim como contribuem para transformar essa "vida real". Axiologicamente falando, não há uma maior valorização da prática em relação à teoria, ou vice-versa. Há a expectativa de uma maior integração, de uma verdadeira relação dialética entre ambas.

Marx intencionava, no nosso entender, criticar o idealismo alemão tão bem ilustrado pelo pensamento de Feuerbach. Para Marx, o teórico está material e espiritualmente ***na***s práticas sociais. Seu discurso deveria ser ***a partir de*** não ***sobre*** elas. Ao descrever a gênese e o processo de divisão do trabalho humano, Marx descreve as características e as pretensões do idealismo:

> A divisão do trabalho torna-se realmente divisão apenas a partir do momento em que surge uma divisão entre o trabalho material e o espiritual. A partir deste momento, a consciência pode realmente imaginar ser algo diferente da consciência da praxis existente, representar realmente algo sem representar algo real; desde este instante, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e entregar-se à criação da teoria, da teologia, da Filosofia, da moral etc., 'puras' (1991: 44-45).

Uma teoria e um pensamento "puros", não maculados pelo cotidiano, insensíveis aos conflitos práticos da vida cidadã somente poderiam ser pensados do ponto de vista do idealismo. E apesar do prazer inicial que o devaneio por labirintos lógicos possibilita, entendo que tal insensibilidade deslegitima essa concepção de teoria.

Em uma outra direção, Marx crê que o saber é produto das idéias, dúvidas e intuições presentes nos desafios da vida concreta. Torna-se saber crítico pela ação da teoria e mediação da prática, num movimento circular, retornado ao cotidiano como saber dinâmico determinando e sendo determinado pela realidade: "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência." (Ibid., p.37). O verbo determinar, aqui, sugere a relação entre teoria e prática.

Poderíamos, parafraseando a citação supra, dizer que os desafios humanos devem balizar a cultura da escola e esta, por sua vez, deve tê-los como horizonte motivador, como referência e sentido para sua própria existência.

Reiteramos, portanto, ser um equívoco epistemológico e uma grande injustiça o que muitos fazem com a teoria, ou seja, colocam-na em oposição simplista à prática[11], negando a relação que as constitui e enfatizando uma pretensa oposição conceitual além de uma hierarquia valorativa.

Tal oposição simplista também posdemos perceber nas concepções[12] gnosiológicas, epistemológicas, antropológicas e sociais da metafísica-cristã medieval, do positivismo, do romantismo pedagógico moderno, dentre muitos exemplos, que revelam a dicotomia teoria x prática através de alma x corpo, homem do pensamento x homem da vida na cidade, educação na natureza x educação na civilização urbana. Tudo isso revela o retorno desse impasse epistemológico através de diferentes modos de produção da vida social e material. São concepções e identidades tecidas no imaginário coletivo, construindo ramificações na cultura escolar e tornando-se um dos difíceis obstáculos aos projetos de práticas de ensino mais conectadas com a realidade e com a expectativa dos indivíduos.

2.2- Dicotomia teoria x prática: um olhar curricular

Há uma mão invisível que coordena a ação pedagógica na escola. Define valores, a moralidade, concepções de conhecimento e de sua transmissão, de arte, de homem e cosmos. Algo oculto que sorrateiramente vai definindo os rumos e as ações curriculares.

Historicamente, vejo que esse ser invisível tem contribuído para a perpetuação da exclusão social. Mas essa mão não serviu, ou não poderia servir, também, a outros propósitos?

Apple (1982), no sentido de responder a essa questão, argumenta que as escolas contribuem para a desigualdade social pelo fato de serem tacitamente estruturadas para

[11] Minha experiência profissional confronta-me, cotidianamente, com esses mesmos comentários que colhemos na pesquisa de campo: "O curso prepara ótimos teóricos da educação, mas sem preparo para o dia-a-dia da escola"; "Antigamente, a gente saía mais bem preparados para o manejo de sala..." "Hoje em dia, o professor sai da faculdade conhecendo Piaget, Marx, Vygotsky, etc., mas não sabe preencher um diário de sala" ..(..) "Professor, a gente está às véspera da formatura, tenho tantas idéias, mas não sei o que farei na manhã seguinte, em sala de aula."

[12] Enquanto concepções, sofreram condicionamentos históricos e condicionaram a vida social de seu tempo. Neste ensaio, meu objetivo priorizará a estrutura e o funcionamento dessas concepções e não tanto sua gênese e processo.

distribuir diferencialmente conhecimentos específicos. Maximizam a produção de "mercadorias" culturais técnicas, em detrimento de outras mercadorias culturais, contribuindo para uma classificação ou seleção de profissionais nas diferentes posições sociais exigidas pelo setor econômico da sociedade.

No sentido de legitimar essas desigualdades de posições sociais, a escola reproduz os elementos normativos e as tendências hegemônicas por intermédio dos discursos culturais que veicula, dos conteúdos que seleciona como adequados, ou das práticas pedagógicas que exerce.

Entendo que essas práticas não-democráticas constituem o que Apple chama de "Currículo Oculto". Segundo este autor, "ensinam as escolas um currículo oculto que parece singularmente adequado a manter a hegemonia ideológica da maioria das classes que detêm o poder nessa sociedade" (1982:69). Na minha perspectiva, esse currículo oculto são as reais manifestações de "hospedagem"[13] do ethos opressor: sua cultura, seus valores, sua concepção de relações de poder e produção. E, sobretudo, o lugar que ocupam, na cultura escolar, a teoria e a prática.

Ainda que, em muitos casos, essa hospedagem gere resistências, há uma hegemonia não explícita dos interesses das classes dominantes, fenômeno esse materializado sob forma de conteúdos, grades curriculares, metodologias conservadoras e a dicotomia teoria x prática.

Da mesma forma, como há uma distribuição desigual do capital econômico, há uma desigual distribuição do conhecimento científico, artístico, normas e costumes nas sociedades industriais. Vejo que esta lógica de exclusão atinge o currículo escolar de forma velada, dissimulada, uma vez que cabe às escolas o papel fundamental na distribuição desse saber sistematizado, ora privilegiando a teoria em detrimento da prática, ora o inverso e, quiçá, promovendo dialeticamente a relação entre ambas.

Neste sentido, Apple crê que o estudo do conhecimento pedagógico esbarra na questão da ideologia e da reprodução. Pensar a gênese do currículo escolar insere o pensador no cerne dos conflitos políticos da sociedade. Cabe a uma teoria crítica do currículo problematizar o processo de construção curricular, porque

> o conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são

[13] Em *Pedagogia do Oprimido* (1983), Freire utiliza o verbo *hospedar* para ilustrar a atitude de incorporação e assunção, por parte das classes oprimidas, da idelogia das classes opressoras.

> seleções dirigidas pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas problematizados – ligados, se assim se quiser chamar – de modo que possam ser rigorosamente examinadas as ideologias sociais e econômicas e os significados padronizados que se encontram por trás deles (Ibid., p.72).

A seleção, organização e avaliação de conteúdos e metodologias, na perspectiva teórica que secundariza a importância das práticas de ensino, ilustram vários interesses que vão do corportivismo dos formadores, que se fecham em seus feudos epistemológicos, até demandas do Mercado que impõem um perfil intelectual insensível ao trabalho manual. Por outro lado, na perspectiva prática do Saber-Fazer, secundarizados serão a teoria e o trabalho intelectual na rotina escolar. Isto revela uma resistência ao ostracismo epistemológico já mencionado, além de uma cultura escolar ciosa por ações "eficientes", "polivalentes", "imediatas" e "operacionais".

Ainda que o discurso oficial fale em relação teoria e prática, o currículo oculto revela a mentira desse discurso, "des-cobre" sua carência dialética, seu conteúdo ideológico.

Essa carência dialética das análises crítico-reprodutivistas, responsável por uma única perspectiva de currículo oculto (a perspectiva da reprodução) foi duramente criticada também por Henry Giroux (1986) em *Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução.*

Propondo uma redefinição para o conceito de "currículo oculto', Giroux propõe um Currículo crítico que analise não apenas as relações sociais da sala de aula e da escola, mas, além de tudo, contemple "os 'silêncios' estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar" (1986:88). No que diz respeito à dicotomia teoria x prática, Giroux clama por um debate curricular que denuncie os condicionamentos sustentadores do teoricismo ou do pragmatismo.

Esse autor considera crucial que o currículo oculto represente a libertação e a resistência política no âmbito pedagógico. Isto significa que a essência do currículo oculto seria estabelecida no processo de construção de "uma teoria da escolarização preocupada *tanto* com reprodução *quanto* com a transformação."(Ibid.,p.89). Complementa Giroux que

> um dos elementos teóricos mais importantes que falta na bibliografia do currículo oculto é uma visão das escolas como espaços *tanto de dominação como de contestação*. A incorporação dessa perspectiva é crucial porque

> redefine a natureza da dominação, bem como a noção de poder. Em outras palavras, a dominação nunca é total nessa perspectiva, ela não é simplesmente imposta às pessoas. Tal "insight" exige que os professores examinem não apenas os mecanismos de dominação como eles existem nas escolas, mas também como tais mecanismos são reproduzidos e resistidos (sic) pelos alunos através de suas próprias experiências vivenciadas (Ibid., p. 90-91).

Quantas vezes os profissionais do ensino ignoraram imposições curriculares das superintendências de ensino, das secretarias, ou de qualquer outro órgão superior, imposições estranhas e inexeqüíveis no contexto de suas escolas e, oficiosamente, optaram por procedimentos, metodologias ou conteúdos que esses profissionais consideraram mais adequados e benéficos para seus alunos? Quantas vezes os alunos se organizam e contestam, no seu micro espaço político-pedagógico, regras, estruturas e imposições curriculares oriundas em macro projetos de agências internacionais? Não seria uma nova tarefa do currículo oculto explicitar as contradições do currículo oficial, no sentido de revelá-lo como co-gestor (porque reproduz os interesses hegemônicos que o transcendem) da dicotomia teoria x prática? Tais indagações sugerem quão ilegítima é, do ponto de vista do currículo, a dicotomia teoria x prática.

São exemplos da mão invisível agindo em favor do cidadão-educando, revendo valores, problematizando equívocos diversos. Mesmo sendo revolucionária, essa ação curricular continua sendo oculta porque extrapola o currículo oficial, aproveita lacunas possíveis e transforma as práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As alteridades das ciências humanas, mais especificamente dos fundamentos da educação, precisam eludir os maniqueísmos comuns aos amantes da ontologia ou do pragmatismo, nas práticas de ensino do cotidiano escolar: aqueles que no afã de forjar fundamentos fixam-se, ou são seduzidos pelo fascínio da lógica e da teoria; ou ainda outros que sob o álibi de fugirem a discussões etéreas e transformar a prática, a partir da teoria, privilegiam a primeira e subestimam a segunda.

O fenômeno da crescente demanda por uma Pedagogia do Saber-Fazer, na região do sudeste goiano, seguramente não se limita a esse espaço geográfico, a essa cultura escolar. Se

é um sintoma de uma eventual exaustão da Pedagogia Ético-Política ou um impasse epistemológico, prefiro especular se não seria mais adequado se pensar no conjunto destes dois fatores. De qualquer forma, trata-se de uma questão importantíssima que requer mais aprofundamento e mais atenção.

Entretanto, algo é evidente: há uma inequívoca exaustão do teoricismo, do discurso pedante e ensimesmado, do corporativismo curricular e epistemológico na Universidade e nos Institutos de Ensino Fundamental e Médio. Em outras palavras, há uma indiferença tácita em relação àquele modelo acadêmico insensível às demandas das práticas de ensino no cotidiano escolar. Conforme a pesquisa aqui descrita revelou, os universitários, formandos em Licenciaturas diversas e Pedagogia, criticam a dicotomia teoria x prática na grade curricular de seus cursos, tanto quanto nas práticas de ensino de seus professores. Do mesmo modo, representantes da administração das escolas pesquisadas, representantes dos órgãos gestores das redes municipais e estaduais de ensino e outros sujeitos sociais reiteram a manifestação desses universitários.

Como continuidade e aprofundamento dessas questões, em sendo evidenciadas a "exaustão" do discurso e a "descrença" na eficiência das práticas de ensino da Pedagogia Ético-Política, no meu entender, estas seguramente não são frutos do anacronismo ou da falta de consistência deste paradigma pedagógico que tem como critérios fundamentais a moralidade e o compromisso político-social. Podem ser, isso sim, resultados de uma inadequada hermenêutica, e práticas de ensino equivocadas, que forjaram exageros e exclusividades teóricos ou práticos, assim como discursos excludentes.

Entendo como ilegítimos a epistemologia e o currículo para os quais valores e critérios pragmáticos tornaram-se uma panacéia pedagógica, num exercício de exclusão, e sobrepuseram valores e critérios ético-políticos numa atitude intolerante para com estes últimos.

Ilegítimos igualmente são os valores e os critérios ético-políticos, comumente pressupostos em uma formação humanista, que subestimam tanto a relevância das demandas das práticas sociais e do ensino, quanto o poder de hegemonia desse pragmatismo emergente.

Este tipo de formação humanista, muito comum no discurso pedagógico brasileiro do século XX, caracteriza-se, dentre outras coisas, por uma incursão romântica e nostálgica no pensamento platônico-socrático, com forte ênfase na PAIDÉIA grega e sua moralidade, ajustando estas, de forma anacrônica e/ou forçada, aos imperativos da dialética do materialismo histórico. Mantém, assim procedendo, um pé na metafísica e outro no marxismo: talvez uma tentativa de resposta politicamente correta e cristã aos angustiantes

dilemas humanos contemporâneos; ainda, poderia ser uma hermenêutica e uma militância paternalistas e culpadas, filhas de um cenário social com aviltantes diferenças e exclusão sociais.

Se utilizássemos a célebre metáfora da Teoria da Curvatura da Vara, poderíamos afirmar ser uma inadequada hermenêutica porque falta uma síntese que supere os extremos teoricismo/humanismo x pragmatismo/realismo. Em outras palavras, falta o bom senso e a vontade política de se interpretar como urgente e progressista somente uma Pedagogia humanista relacionada dialeticamente com uma Pedagogia pragmática.

Falta o bom senso e a vontade política de se perceber como estéreis uma moralidade e uma sensibilidade política que adquiram vidas próprias, que não se materializem — na velocidade que a vida social exige — em práticas de ensino efetivas. Este mesmo bom senso alerta para o risco de uma intolerância e uma velocidade em excesso forjarem práticas sem respaldo, fundamento e sustentação teóricos.

Na realidade, deixariam de ser duas pedagogias e tornar-se-iam reflexão pedagógica e práticas de ensino em sintonia, recuperando a integralidade do fazer pedagógico, superando fragmentações, mas não diferenças, nem tampouco o exercício profícuo do debate.

REFERÊNCIAS:

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São paulo: Brasiliense, 1982.

CASTORIADIS, C. **As encruzilhadas do labirinto III**. O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. *Os Pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, 1973, v.33, p. 09-26.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 9.ed. Rio de janeiro: Graal, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Trad.Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

MARX E ENGELS. **A ideologia Alemã** (Feuerbach). 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1991

_____. Textos sobre Educação e Ensino. 2.ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1992.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? In: **Revista Pátio**, Ano III, n.11, nov./jan. 2000, p.15-19.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia C.Ramos, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____.Dez novas competências para uma nova profissão. In: Revista Pátio, Ano V, n.17, mai./jul.2001, p.8-12.

SAVIANI,D. **Escola e Democracia**. 21.ed. São paulo, Cortez & Autores Associados, (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 5),1989.

SILVA. Sérgio P. da. Relatório Final de Pesquisa ¨**Treze anos de formação de profissionais do ensino, no curso de Pedagogia (UFG-CAC): avanços, limites e possibilidades para a cultura pedagógica regional**. Registrado na PRPPG-UFG n.03060000144. Apresentado ao Departamento de Pedagogia da UFG-CAC, fev. 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia de Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, Ilma P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In**: Formação de professores: Políticas e debates**.VEIGA, Ilma P. A. AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.).Campinas: Papirus, 2002. p.65-96 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).