

## PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências

### PEDAGOGÍA: entre resistencias e insistencias

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo parte do pressuposto de que a pedagogia é ou deveria ser o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas; ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nas práticas educativas; desta forma, é aqui considerada como uma prática teórica na perspectiva althusseriana. O presente artigo é resultado de meta-reflexões sobre pesquisas anteriores, elaborado sob forma de pesquisa teórica e aponta a reafirmação do caráter eminentemente político dessa ciência, realçando que a reflexão e a crítica são movimentos essenciais para a compreensão do fenômeno educativo e que a não consideração dessas especificidades tem produzido o esgotamento da racionalidade pedagógica, o que pode trazer e tem trazido fortes abalos às possibilidades de uma prática educativa crítica e comprometida. Propõe a necessária resistência de educadores à estrutura social/política que retira as possibilidades de construção de humanidade no processo educativo.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Racionalidade pedagógica. Epistemologia.

**Resumen:** Este artículo parte del supuesto de que la pedagogía es o debería ser el pensamiento reflexivo sobre lo que ocurre en las prácticas educativas; al mismo tiempo que es, o debería ser, el pensamiento crítico que reelabora, corrige y orienta lo que debería ocurrir en las prácticas educativas; De esta forma, es considerada aquí como una práctica teórica en la perspectiva althusseriana. El presente artículo es el resultado de meta-reflexiones sobre investigaciones anteriores, elaborado en forma de investigación teórica y apunta la reafirmación del carácter eminentemente político de esa ciencia, subrayando que la reflexión y la crítica son movimientos esenciales para la comprensión del fenómeno educativo y que la no consideración de esas especificidades ha producido el agotamiento de la racionalidad pedagógica, lo que puede traer y ha traído fuertes temblores a las posibilidades de una práctica educativa crítica y comprometida. Propone la necesaria resistencia de educadores a la estructura social/política que retira las posibilidades de construcción de la humanidad en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Pedagogía. Racionalidad pedagógica. Epistemología.

### INTRODUÇÃO

Tenho acompanhado a história da pedagogia brasileira há quase cinquenta anos; tenho buscado compreender seus caminhos e descaminhos; continuamente tenho pesquisado suas práticas e sua epistemologia; tenho observado a transformação de discursos a ela referentes, em narrativas de suas possibilidades ou de suas fragilidades; tenho buscado interpretar as práticas docentes e as salas de aula como contingenciadas por diferentes concepções pedagógicas, interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam. Reafirmo que as concepções pedagógicas, materializam-se nas práticas, consubstanciadas por teorias, políticas públicas e múltiplas interpretações requeridas pelo exercício da práxis.

<sup>1</sup> Professora da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). E-mail: [ameliasantoro@uol.com.br](mailto:ameliasantoro@uol.com.br)  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452>.

Por isso gosto de considerar a pedagogia como uma “prática teórica”, no sentido althusseriano, que a define como uma prática específica que se articula em uma unidade complexa de práticas existentes, em um determinado espaço social. Quero reafirmar que a pedagogia é a própria articulação teoria e prática, não cabendo dizer que há uma teoria aqui e uma prática distante, ou vice-versa. Considero a teoria uma prática específica e a prática uma teoria implícita, ou mesmo explícita. Assim, tenho a convicção de que a pedagogia é, ou deveria ser, o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas; ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nestas práticas educativas. A pedagogia, como conhecimento científico e como prática social, precisa compreender o que ocorre nas práticas e a partir desta compreensão, vislumbrar o que precisa ocorrer. A pedagogia circula na íntima articulação entre o que é e o que pode ser; entre o pensamento reflexivo e o crítico.

A pergunta fundamental que o pedagogo faz frente à uma prática educativa é: para que esta prática está ocorrendo? Está cumprindo sua finalidade? Como realizá-la de um modo melhor?

Assim repito: a pedagogia é, ou deveria ser, o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas; ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nestas práticas educativas.

De que pedagogia falo? Falo das entranhas de sua epistemologia e de sua práxis e vislumbro-a organizando-se como prática social; como conjunto organizado de conhecimentos, como saberes pedagógicos que são os conhecimentos incorporados e interpretados pelos sujeitos e até como curso e/ou disciplina acadêmica que se estrutura para formar pensadores na lógica desta racionalidade pedagógica e que atuem quer como docentes, ou como pedagogos, pesquisadores, ou como atores sociais.

Acredito que os descaminhos da pedagogia se devam à não incorporação desta racionalidade às políticas e práticas pedagógicas que se organizam em torno de processos educativos, assim limitando sua possibilidade de agir adequadamente frente a seu objeto de estudos: as práticas educativas em suas diferentes inserções sociais.

Vejo e revejo o distanciamento contínuo das esferas educativa e pedagógica. Educativo e pedagógico são como irmãos siameses! Não podem viver separados. Quando as separamos surge a impressão ingênua de que as práticas educativas podem gerir-se pela espontaneidade ou se organizarem por lógicas que lhes são externas, provindas de interesses não explícitos ou de engessamentos institucionais e assim, não carecendo dos aportes da teoria pedagógica para se estruturarem, para se renovarem.

A retirada do pedagógico na estruturação de práticas educativas é um caminho aberto para organização de práticas tecnicistas, despersonalizadas, mecânicas, despossuídas de sentido.

A esfera pedagógica oferece direção de sentido às práticas; inclui o sujeito e suas circunstâncias!

Quando nos deparamos com os descaminhos da educação brasileira, quando nos indignamos com a pobreza das aprendizagens e das práticas formativas que desfiguram o papel da escola; quando nos indignamos com a falta de condições para o trabalho docente, nós nos perguntamos: para que tem servido a pedagogia? Como os estudos pedagógicos têm sido considerados na organização e prática dos sistemas educativos, quer escolares, quer não escolares? Como a pedagogia tem sido considerada na fundamentação teórico-

prática da formação de docentes? Neste artigo quero analisar algumas resistências que operam na prática pedagógica, bem como algumas insistências que se fazem necessárias para concretizar as possibilidades da pedagogia como prática teórica.

### **INSISTÊNCIAS: a questão da identidade epistemológica da Pedagogia**

Ainda há muitas indefinições do caráter da Pedagogia: além de ser ou não ciência, há a questão de sua perspectiva teórico-prática sobre a prática educativa; há sua incontestável articulação com a dimensão política da sociedade e há ainda a questão das teorias que fazem doutrinas e das doutrinas que podem se fazer políticas. Assim há que se perguntar: o que é afinal de contas a pedagogia?

Como já afirmo quero aqui compreendê-la como prática teórica, na perspectiva *althusseriana* e não como teoria prática, a partir da perspectiva *durkheimiana*, e isso o faço por duas razões:

- a) Quando a considero teoriaprática, eu o faço na certeza de que a prática-teoria é um momento intrincado da teoria e que **a prática nunca será a aplicação de uma teoria** e uma teoria nunca será a descrição ou prescrição de uma prática;
- b) Não considero ser a prática uma expressão da teoria, no entanto a considero como um momento da teoria, um momento em que a prática se faz teoria, por intermediação dos sujeitos envolvidos. Diz Althusser: “ a teoria é uma prática específica que se exerce sobre um objeto próprio e que conduz a seu produto próprio: um conhecimento. ” (ALTHUSSER, 1968, p 175-142), para lembrar a seguir que o elemento determinante de toda prática é o processo de transformação, ou o trabalho de transformação. (Como fazer melhor?)

Assim concebida, a pedagogia vai se fazendo teoria e a teoria vai se concretizando em Pedagogia. É essa a tensão básica que marca a identidade desta ciência. Logo que ela se congela em normas e decretos definitivos, a pedagogia perde sua especificidade de ajustar-se na práxis, com os sujeitos. Essa tensão é bem explicada por Freire (1975) ao constatar que, se os opressores precisam de uma teoria da ação para impor sua lógica; os oprimidos precisam de uma teoria de sua ação para libertarem-se, emanciparem-se. É nesta tensão que a pedagogia se faz práxis.

Assim reafirmo ser a criticidade um ingrediente visceral, que estrutura o conceito contemporâneo de Pedagogia, sua identidade e sua lógica. Para mim, a Pedagogia não-crítica deixa de ser Pedagogia e transforma-se em uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos. A criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder. A ausência desta perspectiva crítica impede a presença de processos dialogais e emancipatórios. Portanto, quando me refiro à pedagogia, como prática social ou como área do conhecimento estou considerando-a necessariamente crítica. Portanto, uma *prácticateórica* crítica.

Como tal, como *prácticateórica* crítica ela carrega critérios de validade próprios, inerentes e validados pelos sujeitos que a compõem; ou seja, não faz sentido a ela pautar-se por critérios que lhe são externos ou não específicos a si própria. Realço esse ponto para identificar que a prática pedagógica, excessivamente tecnicista, burocrática, que despersonaliza o sujeito que a exerce, retira de si a possibilidade de pautar-se por critérios que garantam sua legitimação como práxis.

Estou referindo-me ao esgotamento da racionalidade pedagógica que tem impedido que as práticas pedagógicas se constituam em sua legitimidade. As escolas estão perdendo

seu significado de formação de sujeitos com autonomia e crítica. A exigência social de avaliações que são mais medidas externas sob título de avaliação, tem tirado o específico pedagógico deste processo e impõe-se a pergunta pedagógica: como melhorar esta formação?

Quero com isso afirmar que a pedagogia, cada vez mais ausente do mundo educativo, precisa de autonomia para exercício de sua criticidade. Utilizo os comentários de Vásquez (1980, p.55) sobre Althusser, ao afirmar que

A prática teórica diferencia-se das práticas restantes, não teóricas, por sua capacidade de conter em si própria, seu próprio critério de validação. Nega assim, aquilo que ele chama de *igualitarismo da prática*, ou seja, a pretensão de que práticas não-teóricas confirmem a validade de teorias, atribuindo-lhes, com isso, um campo que só compete à prática teórica.

A pedagogia tem sofrido continuamente processos de deslegitimação de sua práxis, gerando situações em que a prática educativa fica desfigurada de forma a dar conta de expectativas e pressupostos de outra ordem. Basta olharmos o protagonismo dos vestibulares nas práticas educativas, especialmente do ensino médio. O que seria necessário e urgente a esta clientela está, normalmente, fora de cena: a necessidade do diálogo; a discussão dos valores; a compreensão das práticas políticas e de solidariedade. Em lugar disso vemos o massacre para que os alunos aprendam a dar respostas prontas para questões pontuais. Toda educação parece sintetizar-se na perspectiva de que o aluno dê a resposta certa, mesmo que para isso tenha que abrir mão de seus pensamentos, de suas convicções, de suas reflexões; o aluno precisa sujeitar-se: neste clima não se deve ou não se pode discutir ou posicionar-se. A formação do sujeito cada vez mais subsumida à lógica dos vestibulares! Percebe-se que as práticas pedagógicas escolares vão perdendo o sentido, os alunos perdem o entusiasmo e cria-se um vácuo de sentido nas práticas escolares.

### **INSISTÊNCIAS: o caráter eminentemente político da Pedagogia**

Em contínuas pesquisas Franco (2001;2005;2012), pude observar que historicamente, a Pedagogia apresentou diversas configurações, que demarcaram sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas alterações em sua epistemologia. Assim a Pedagogia foi, ou está sendo vista, quer como ciência da educação; quer como a ciência da organização da instrução educativa; ou então a ciência da transformação da realidade educativa.

Epistemologicamente refletindo, as diferenças entre essas três configurações iniciais marcam concepções diferentes ao sentido desta ciência: quando foi ou à medida que ainda está sendo considerada como ciência da educação, no sentido lato do termo educação, a Pedagogia ancora-se na filosofia e sua área de atuação centra-se no estudo da intencionalidade pretendida à ação educativa social, distanciando-se de preocupações com o saber fazer docente, com a prática educativa e pedagógica.

À medida que a ciência pedagógica foi sendo considerada como a ciência da organização da instrução educativa, numa configuração que denomino “técnico-científica” e diga-se, sua mais forte e talvez consensual representação, sua atuação foi se tornando instrumental, tecnicista, tecnológica, distanciando-se dos sentidos da intencionalidade da prática e centrando-se no que Carr (1996) denomina de tecnologia da prática, utilizando-se do conceito de poiesis, para expressar um saber fazer não reflexivo que destrói a imanência da inteligibilidade da práxis, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de

integrar sujeito e ação prática, ampliando os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes.

Quando a ciência pedagógica vislumbra a possibilidade de ser a ciência que inevitavelmente, é ideológica e política, e que se constrói sempre como um “saber alinhado” no dizer de Cambi (1999), ou um “saber engajado” na reflexão de Flitner, numa abordagem que denomino de “crítico-emancipatória”, realça-se a focalização da práxis como objeto desta ciência, num movimento que integra intencionalidade e prática docente; formação e emancipação do sujeito da práxis, permitindo vislumbrar a construção de “passarelas” articuladoras das teorias educacionais com as práticas educativas.

Note-se que, em todas as três configurações, a Pedagogia marca-se como uma ação social de organização da educação de uma sociedade. E isto se faz, quer na organização da intencionalidade social, distante de um projeto de intervenção na prática, mas ao contrário um processo que fortalece a reflexão filosófica; quer na estruturação prévia das condições organizacionais, didáticas e administrativas das salas de aula, no pressuposto de que a educação se faz pela instrução, conforme a ênfase herbatiana; quer na proposta de sua ação no esclarecimento, transformação e orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação. Marca-se, portanto, como uma *praticateórica* política, especialmente nesta última configuração.

Nas três configurações a ação pedagógica é pressuposta como refletidora, organizadora ou transformadora da prática dos docentes. Sua ação, em qualquer das três configurações, embora muito associada à prática docente, difere desta, foca-a, mas a transcende, o que me permite afirmar que, a função pedagógica esteve historicamente associada à organização das ações que preparam, organizam, configuram a prática docente.

A consolidação de políticas neoliberais no Brasil tem produzido tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos. Mais do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que vem à tona é a redefinição e a reelaboração das formas de significar, de representar e de valorar o mundo. Gentili (1995, p.244) realça que o neoliberalismo precisa, entre outras coisas, despolitizar a educação, dando-lhe significado de mercadoria para garantir o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.

Esta despolitização é uma das principais rupturas que abalam a racionalidade pedagógica (crítica) da educação. Outras existem e se interpenetram. Para reafirmar esse ponto de vista, é sempre bom lembrar de Gentili:

[...] “o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 1995, p. 244-245).

A ciência da educação em sua história já compreendeu que de nada vale oferecer ao educador, teorias sobre fatos e normas observadas que ele professor deva aplicar; mas o fundamental é auxiliar o educador “a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 50). O que se realça é a necessária formação do professor, do pedagogo, para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que, esta posição sobre a reflexão da responsabilidade do educador, deve ser o cerne da ciência pedagógica e que



por isto, a prática pedagógica não pode se realizar de forma neutra, sem os compromissos com o sujeito e suas circunstâncias. Considero que toda pedagogia deva transformar-se em uma pedagogia do oprimido, no sentido de trazer o sujeito ao diálogo, à reflexão, ao compromisso com a formação

Nunca é demais realçar que quando se fala da politicidade das práticas pedagógicas, quer-se realçar que isto não significa a doutrinação pedagógica ou domesticação pedagógica. Ao contrário, o pensamento crítico do professor, é a maior arma contra o proselitismo doutrinário. A politicidade exerce-se na perspectiva freireana:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a claridade política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o acto político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação. (FREIRE, 1993, p. 46-47).

A política de sua prática depende de autonomia e conscientização. Essa busca, essa tarefa é eminentemente pedagógica. Como afirma Therrien “*a racionalidade pedagógica é inconcebível fora do contexto da epistemologia da prática*”. Para em seguida afirmar:

Ela é o suporte de uma práxis educativa como processo de reflexão sistemática sobre a ação por parte de sujeitos, social e coletivamente, voltados para a construção de conhecimentos e saberes que refletem os significados e sentidos num horizonte de transformação do mundo da vida com emancipação social. (THERRIEN, 2006, p.77).

É essa a politicidade que é inerente ao ato pedagógico, ou seja, é o professor ciente de seu papel social como educador, sabendo a favor e contra o que está atuando. Marca-se uma *praticateórica* política.

Desta forma pode-se perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais e quando a voz do professor é calada pela fragilidade de sua formação inicial.

Como frisa Kincheloe (1997, p.214) ao lembrar que o professor que trabalha na perspectiva epistemológica crítica e construtivista rejeita modelos que consideram o ensinar “*como a provisão de fatos, enquanto adota uma visão que considera o processo como uma reformulação dialógica (...)*”.

A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar e tem se configurado como uma grande falácia!

### **INSISTÊNCIA: a formação/prática do profissional pedagogo na práxis**

A práxis pedagógica exerce-se sobre as práticas educativas criando condições de sua inteligibilidade. Dois movimentos marcam esta práxis: a reflexão e a crítica, sempre no sentido de compreender a natureza, os sentidos do fenômeno educativo, com fins de perceber qual teoria o sustenta na concretude atual; ao mesmo tempo em que se busca perceber as possibilidades de transformação/adequação/recriação deste fenômeno e desta prática que atua sobre o fenômeno educativo, buscando identificar as teorias aí implícitas. (Como fazer? Como fazer melhor?)

A prática educativa ocorre prioritariamente em lócus formais, especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, dentre muitos, enfim, onde houver uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo/crítico de fins e meios.

Esta prática-teórica da pedagogia, sobre seu objeto, que é a práxis educativa, poderá ser compreendida como a práxis pedagógica. A práxis pedagógica poderá se exercer onde a prática educativa acontece.

Assim, por exemplo: uma mãe ao observar a atividade de brincar de seus filhos, ou mesmo de brigar das crianças, estará no exercício de práxis pedagógica, mesmo que intuitivamente, se:

- a) Buscar compreender os porquês da construção da atividade das crianças; procurar fazer uma escuta pedagógica dos atos que marcam a situação, dos movimentos, dos motivos e desejos dos meninos; procurar dialogar de diferentes maneiras com a situação; refletir com apoio em estudos anteriores e teorias prévias e,
- b) Produzir uma situação que proponha um ajuste de conduta; uma intervenção para uma melhor situação; acompanhando criticamente esta intervenção; reorganizando seu conhecimento da situação. Como afirma Althusser<sup>2</sup>: *conhecer é, antes de tudo produzir um objeto teórico!*

Essa situação vivida de modo natural e espontâneo pela mãe, carrega a especificidade da práxis pedagógica.

Esse fazer-se praticateórica demanda tempo, formação e diferentes saberes. Quanto mais formal a situação da prática educativa; quanto mais heterogênea for a situação dos sujeitos participantes, mais complexidade impõe-se ao movimento.

Em essência, estes mecanismos tanto ocorrem nas práticas escolares com alunos, quanto nas práticas de formação de docentes.

Quando um professor, no exercício da docência como práxis pedagógica,<sup>3</sup> estiver planejando as atividades de uma aula, ele estará buscando compreender a especificidade da situação de ensino, suas tensões e diversidades. Ao concretizar a aula ele estará “escutando” a situação, escutando o momento pedagógico<sup>4</sup> que se apresenta à sua frente. Analisará o envolvimento, a reação dos alunos, os acertos, os equívocos. Analisará as dificuldades que os alunos apresentaram, os dilemas que vivenciaram frente às tarefas de aprendizagem e buscará compreender a razão de alguns desacertos e acertos do processo. Frente a tal reflexão suas teorias o conduzirão na reflexão e elas podem ajudá-lo, ou não. A teoria que o professor possui vai aos poucos sendo tensionada; vai aos poucos criando a possibilidade de ser retificada. O **ato pedagógico fundamental** será o de propor alterações, acertos de rota; testar novas hipóteses de novos caminhos da prática. É um movimento fundamental de pesquisa da prática; um processo, portanto, inerente à práxis pedagógica.

---

<sup>2</sup> Apud Vasquez 1980, p. 62

<sup>3</sup> Vide FRANCO (2016). Considero que a prática docente como práxis é um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere; assim diferencia-se de uma prática que se organiza de forma *ahistórica*, como sucessão de procedimentos metodológicos.

<sup>4</sup> . Para aprofundar o conceito de momento pedagógico, vide Meirieu (1997)

Acredito que o exemplo acima deixa em evidência essa mútua articulação de uma teoria que é prática e de uma prática que se faz teoria, num processo contínuo de práxis pedagógica.

O mesmo ocorre com a formação de docentes: o estágio de formação de professores não servirá de muita coisa se for apenas um anexo da formação; uma parte dela; ou um componente que se acresce à formação. Num processo de formação inicial não há, na realidade excesso de teorias<sup>5</sup>; o que existe é uma forma equivocada de trabalhar um currículo de formação: a teoria precisa servir para conduzir o olhar na/da prática e a prática precisa fornecer elementos para compreender/tensionar a teoria. Essa formação precisa pautar-se na perspectiva de uma pedagogia crítica, que, de alguma forma percebe e visualiza a complexidade das relações educativas:

A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída (GIROUX, 1997, p. 88).

A percepção desta complexidade indica a importância da presença contínua de pedagogos escolares. Este profissional, se bem formado para tal fim, enriquecerá o necessário e multidimensional olhar reflexivo e crítico; ele disporá aos sujeitos da prática de outras teorias; ele trará o coletivo ao diálogo; ele analisará os fenômenos particulares e os analisará na perspectiva do universal e assim, coletivamente o professor poderá encontrar espaço de diálogo e formas de melhor conduzir sua questão pedagógica fundamental: como melhorar?

Como tenho enfatizado em escritos anteriores (FRANCO, 2015), a docência não pode ocorrer no vazio pedagógico; a docência não é uma reprodução mecânica de procedimentos. A docência é um pensamento reflexivo e crítico sobre a prática (pensamento pedagógico). A docência, como práxis pedagógica, é uma práticateórica e requer condições para seu exercício, uma vez que nem tudo está previsto e é preciso discernimento para lidar com o imprevisto: “na realidade, sempre sucede que o fenômeno que posteriormente se torna universal surge, a princípio, como singular, como particular, como fenômeno especial, como exceção à regra.” (ILENKO, 1960, p. 42)<sup>6</sup>.

A práxis pedagógica poderá auxiliar o professor na compreensão de cada caso particular que surge, tensionando suas teorias e suas certezas. Para isto, o professor não pode estar isolado dentro da sala, com excesso de alunos e burocracias.

Ele precisa de uma equipe pedagógica que lhe dê sustentação e condições de dialogar, de forma que ele possa transcender do empírico ao concreto em sua concepção e prática da docência.

Essa necessidade formativa é muito diferente do que temos visto em cursos de suposta “capacitação” docente. Por isso também é que choca aos pedagogos a proposta, hoje em dia tão em moda, de aulas prontas, apostiladas, organizadas por terceiros, impostas aos professores e que devem ser repassadas aos alunos. Além da afronta à

---

<sup>5</sup> Algumas críticas se fazem ao curso de pedagogia por este exibir em seu currículo um excesso de teorias; na realidade a questão não é seu excesso, é a forma de trabalhar o currículo de modo dissociado e desarticulado da gênese da formação das práticas atuais e das especificidades de uma formação em uma ciência práticoteórica.

<sup>6</sup> Apud Vázquez, 1980, p.65.



autonomia docente<sup>7</sup>, o de que precisamos é de processos de formação e formação se faz pelo exercício da práxis pedagógica, no movimento contínuo/ tenso/contraditório de compreender e de transformar o fenômeno educativo. As práticas neo-tecnicistas que retiram da cena educativa os processos de crítica e reflexão despessoalizam os professores e impedem o exercício consciente e crítico da docência.

Assim reafirmo que o objeto da pedagogia, como ciência da educação, será o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa. Este esclarecimento, de forma coletiva e crítica, dará vida e dinâmica aos projetos político-pedagógicos dos cursos; assim é fundamental a grande equipe pedagógica abastecendo os professores em processos de diálogos e escutas, colaborando com eles, quer acompanhando suas práticas docentes; quer acompanhando e dialogando sobre o rendimento dos alunos; quer revendo, aprendendo e sugerindo práticas com os professores, sempre de modo coletivo e colaborativo.

### **RESISTÊNCIA SEM NUNCA DESISTIR: A questão da utopia pedagógica**

A prática da pedagogia implica sempre na correção de rotas, no acerto de direção, num ser mais; numa utopia que vai se transformando e se reestruturando, num processo contínuo e dialeticamente estruturado.

No entanto, percebe-se que o mundo pedagógico está sendo varrido do mundo educacional, de forma a abrir espaços para a circulação da lógica transmissiva e supostamente neutra de informações superficiais e anômalas e de um praticismo sem teoria, o que gera um quadro de exercício de ações sem significado, rebatendo na despersonalização da docência.

O quadro nos entristece: escolas sem sentido; aprendizagens não desenvolvidas; desorganização nas relações sociais das escolas, com ênfase na educação pública. Crianças frequentam a escola por anos a fio e não se alfabetizam! Outras saem da escola sem jamais terem tido uma experiência que valorizasse seu pensar autônomo; outras desistem de aprender ou suportam o processo de aprendizagem como um fardo a ser cumprido.

Como resgatar a esperança? Como resgatar o sentido da escola? Como retomar práticas desejantes e generosamente dialogais? Como oferecer condições ao professor? Como oferecer um clima agradável de aprendizagem e formação aos alunos? Essas questões clamam por pedagogia e a prática instituída para lidar com essas questões têm, contraditoriamente colocado a pedagogia de fora.

Surgem sistemas apostilados de ensino; ressurgem práticas de mera memorização; os processos de aprendizagem deixam de ser vistos como conquistas da humanidade. O que cabe à pedagogia ainda? Lamentavelmente cresce o mercado da educação e, como diz Saviani:

Cresce o desprestígio dos professores, enquanto se consoma o domínio do “utilitarismo” e do “imediatismo da cotidianidade” sobre “o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2010, p. 444-446).

Paralelamente crescem questões que parecem nos induzir ao nada pedagógico<sup>8</sup>: Como construir uma pedagogia em uma sociedade que deixou esmorecer a questão dos

---

<sup>7</sup> Autonomia vista na perspectiva de Contreras (1999), de co-responsabilidade com o projeto educativo.

<sup>8</sup> Em conversas com Bernard Charlot

valores? Que não sabe mais dizer aos jovens o que vale a pena (exceto consumir e passar no vestibular)? E em que os indivíduos são cada vez mais livres e os sujeitos cada vez mais abandonados? Como construir novas solidariedades?

Será preciso retomar a utopia de uma sociedade que eduque as crianças e jovens no contra lógica do mercado ou das “malvadezas do mercado” e acreditar nas reflexões de Freire de que sempre é possível encontrarmos, como humanidade, um novo caminho que nos irmane e nos conduza a uma melhor situação que a atual. É preciso coragem e convicção:

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 1996, p. 87-88).

Quero realçar que a racionalidade pedagógica requer a práxis da reflexão; do diálogo e da politicidade (ser e estar no mundo conscientemente) e que esta racionalidade tem sido posta de lado no mundo contemporâneo. Nosso mundo tem se afastado dessa racionalidade crítica em prol da lógica neoliberal que simplifica e tecnifica os processos pedagógicos, despersonalizando os sujeitos da prática, quer alunos, quer professores. Considero isso um crime à nossa humanidade, à nossa possibilidade de *ser-mais*.

Para tanto, a pedagogia precisa de pedagogos e docentes bem formados, com crítica e autonomia.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa. Ele diz que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências e que capacitar o educador neste sentido é a tarefa primeira da Pedagogia.

Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser, apenas, treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica pós-herbartiana. Dominar suas exigências não significa submeter-se às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o professor precisa estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis. Trabalhar assim em processos de formação já seria uma postura revolucionária na concepção colocada acima por Paulo Freire

Não basta oferecer ao educador, teorias sobre fatos e normas observadas, mas será preciso auxiliar o educador “a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-las a cabo autonomamente”. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983p. 50)

Esta questão é fundamental quando se pretende a reconstituição da Pedagogia como ciência da educação. Pois em seu caminhar, enquanto ciência, a Pedagogia esteve por muito tempo de sua história sendo apenas normatizadora, não da educação, mas do proceder do professor. Essa postura engessou a formação dos professores, não se dando importância ao fato de que, o professor sem autonomia de perspectiva, de criação, amarrado nas teorias, irá deixando de ser professor, para ser um mero instrutor.

Theodor Litt, também comentado por Schmied-Kowarzik (1983, p.51), reafirma esta questão das necessidades de um professor em sua prática educativa, ao dizer que o professor precisa mais que um esclarecimento teórico, a posteriori, sobre sua práxis, mas ele precisa de conhecimentos “que atuem sobre a prática da educação [...], ofereçam ensinamentos, indiquem caminhos, apresentem objetivos à própria atividade do educador”.

Cabe a observação de que esta colocação de Litt está distante de um sentido de ciência aplicada, que busca, de fora, orientar as ações de quem está na prática. Ao contrário, ele diz que a Pedagogia precisa estabelecer a direção de sentido da práxis educativa, o que só poderá fazer ao retornar teoricamente ao fenômeno da educação, portanto àquela práxis, que fundamentaria a teoria.

Por isto referenda que a Pedagogia precisa ser a teoria da práxis para a práxis, sem que desta forma se possa alcançar ou antecipar teoricamente a prática da ação educativa. Diz Litt que a práxis é inacessível à teoria, considerando que por isto, o educador pode ser dialeticamente preparado, mas não antecipado, no sentido de “pronto para”.

Outro autor que também se reporta a esta questão da educação do educador para que este, autonomamente, saiba como conduzir a práxis para fins socialmente relevante é Schleiermacher, que também afirma que a teoria educacional jamais pode apreender a práxis. Mas essa negatividade é justamente aquilo que confere poder ao educador: só o educador pode conduzir e avaliar responsavelmente a práxis, com base nas teorias que ele tem incorporado. A proposta de Schleiermacher fundamenta a consideração da Pedagogia como ciência que tem por objeto a práxis educativa, bem como fundamenta que esta ciência precisará ter preocupações emancipatórias e formativas, pois só o educador pode conduzir e avaliar sua prática, portanto só a ele cabe transformá-la.

Schleiermacher diz que a teoria procede a prática, pois, “enquanto a teoria precisa garantir seu espaço, a práxis já está se realizando”. E quando a teoria consegue esse espaço é porque foi absorvida por aqueles que “manipulam a práxis, e nesse caso, práxis e teoria se entendem e a práxis se transformará por si mesma.”

Portanto, Schleiermacher acredita que, teoria alguma é capaz de transformar a prática, ela pode apenas, mediatizada pelos homens na prática, atuar através destes, na configuração e avaliação desta. Para este autor a teoria funciona mais como elemento conscientizador da práxis, do que transformador, considerando que a práxis se autotransforma, ponto de vista coerente com seu pressuposto de que existe na práxis, e nos homens, uma tendência natural à formação ética. Acredito, que na questão da ciência pedagógica, é preciso a conscientização das teorias implícitas na prática, mas além disso, é preciso a reflexão coletiva e contextualizada das intencionalidades presentes, pressentidas e futuras, é preciso conscientização das possibilidades de mudança e saber realizar as transformações pretendidas à prática.

## ALGUMAS PERSPECTIVAS

A forma como a relação teoria e prática é tratada pela ciência da educação diferencia diferentes posições epistemológicas. Assim, para Schleiermacher, a teoria deve **proceder à práxis**, dar-lhe compreensão, conscientizar seus protagonistas a respeito do sentido dessa prática. Já para Paulo Freire a teoria **está na práxis**, tanto quanto aí estando a transforma, e juntas, podem transformar as condições que a geraram. Se formos analisar os pressupostos

herbartianos<sup>9</sup> veremos que será a **teoria que precede a prática** e esta deverá se adequar para dar conta da teoria. Essas três concepções assumem a Pedagogia como ciência da prática, mas de forma totalmente divergente. Ou seja, a teoria organiza a prática? Emana da prática? Ou conforma a prática?

Minha proposta vislumbrada à Pedagogia pressupõe a concomitância idealizada por Marx, na direção de adentrar no sentido da práxis em processo, apreender a dinâmica coletiva desse processo e transformar as compreensões decorrentes, para criar possibilidades de transformações na práxis. Repetindo e reafirmando a convicção que procurei evidenciar neste texto, a pedagogia é, ou deveria ser, o pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas; ao mesmo tempo em que é, ou deveria ser, o pensamento crítico que reelabora, corrige e orienta o que deveria ocorrer nestas práticas educativas. Por isso neste texto a realcei como práticoteórica, para esclarecer e realçar que a pedagogia não deve se caracterizar como um campo aberto, cativo e submisso, no qual, supostamente, teorias se aplicam.

Acredito que a pedagogia como prática social precisa constantemente ser alimentada pela perspectiva do novo, do pressentido, da transgressão, de forma a não se aprisionar a modelos que engessam e limitam seu necessário poder de profetizar mudanças, e organizar ações transformadoras, dando espaços para que seja uma ciência crítico reflexiva, práticoteórica, impregnada de reflexão filosófica, sobre ideais e valores educativos, confirmando a impossibilidade de uma ciência da educação neutra ou desinteressada.

Os cursos de Pedagogia que desejam impregnar-se de futuro precisam transformar e radicalizar suas práticas! Transformar essas práticas em vivências e experiências tecidas pela prática investigativa. Os cursos disciplinares, rápidos e sem aderência à perspectiva práticoteórica desta formação, estarão sempre fadados à incompletude de suas finalidades e sempre serão motivos para muitos discursos que enfatizam: os cursos de Pedagogia não funcionam porque têm muita teoria ou então porque são desconectados da realidade. Na realidade os cursos precisam organizar-se respeitando a epistemologia que preside este campo de conhecimento.

Sempre será preciso insistir nesta perspectiva formativa e jamais abandonar a perspectiva, ainda que utópica, de que é preciso resistir à estrutura social que retira as possibilidades de humanidade do processo educativo.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *La revolución teórica de Marx*. Século XXI. México. 1968.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *A Pedagogia como ciência da Educação: entre práxis e epistemologia*. Tese de doutoramento. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2001.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo. Cortez Ed.2012.

---

<sup>9</sup> Herbart: primeiro organizador da pedagogia como ciência, na perspectiva experimental, oferecendo as bases da pedagogia considerada como tradicional.

\_\_\_\_\_. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO e ALVES, Nilda. *Doze temas da Pedagogia: as contribuições do pensamento em Currículo e em Didática*. 1ª ed. São Paulo: Cortez Editores, 2012a, v.1, p. 169-189.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. São Paulo. Paz e terra. Rio de Janeiro. 1996.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora, no campo educacional. In: GENTILI, P.A.A. & SILVA, T.T. (org.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. Amherst: Begin & Garvey. London. 1983.

\_\_\_\_\_. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERBART, Johann F. *Pedagogia Geral*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LITT, Theodor. *Das Wesen des pädagogischen Denkens*. 1921. (*L'essence de la pensée pédagogique*). Paris. Mimeo. 2001.

MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*. Paris: ESF, 1997.

SAVIANI, Demerval. *Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 36-37.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D.E. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes. 1999.

\_\_\_\_\_. *Herméneutique*, trad. C. Berner, Paris, Cerf, 1987.

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

TERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. *Educativa*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan./jun. 2006. p. 77. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/75>>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

VÁSQUEZ, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VÁZQUEZ. A. Sanchez. *Ciência e Revolução*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1980.



*Recebido em: 24/07/2017*

*Aceito em: 30/07/2017*

*Publicado em: 31/08/2017*